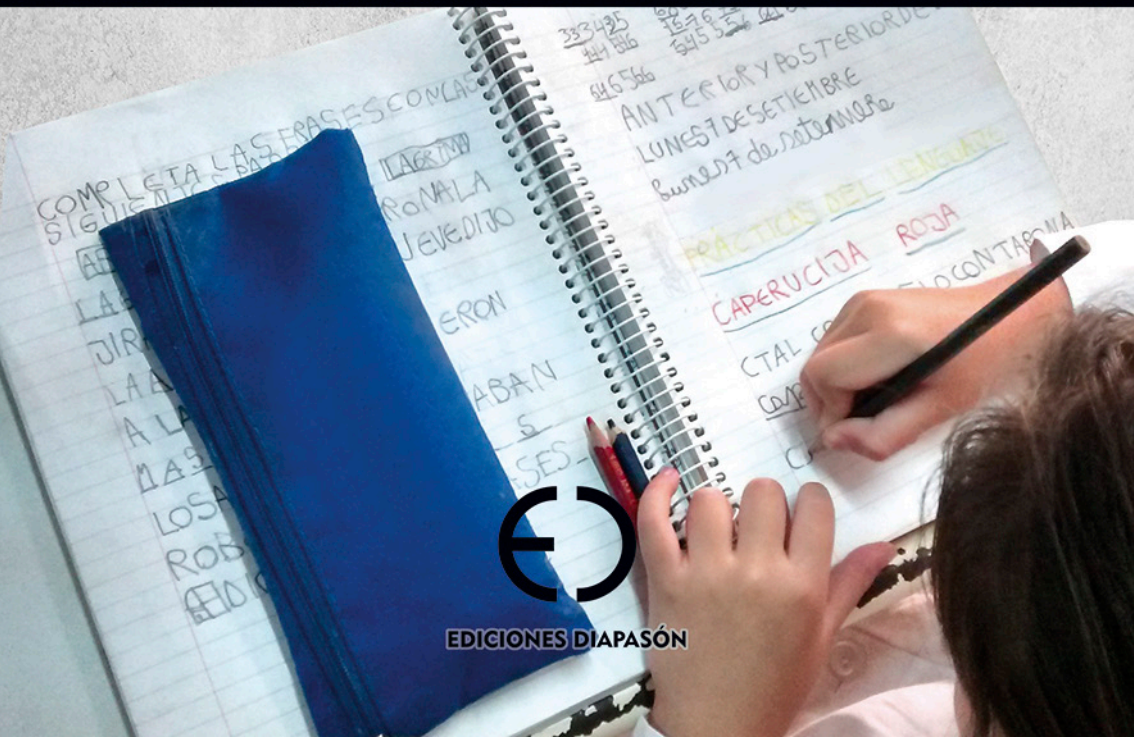
COLECCIÓN TESIS

ALEJANDRA MARÍA HUESPE

ENTRE LIBROS Y LETRAS

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL



EDICIONES DIAPASÓN

Huespe, Alejandra María
Entre libros y letras : la enseñanza de la literatura en el proceso de alfabetización inicial / Alejandra María Huespe.
1a ed - Mar del Plata : Eliana Inés Valzura, 2024.
Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-631-00-4793-5

1. Educación. 2. Literatura. 3. Alfabetización. I. Título.
CDD 379.24

Contenido

Nota preliminar 5

Los orígenes de esta investigación 7

Agradecimientos 9

Prólogo 11

Introducción 15

Capítulo 1 21

1. **Las políticas educativas entre 2003 y 2015: hacia una sociedad del conocimiento**
2. **El campo de las Letras y la alfabetización inicial: reconocimiento de una deuda pendiente**
3. **Tendencias de la investigación sobre la didáctica de la literatura**

Capítulo 2: Precisiones teóricas y metodológicas 53

1. **Aspectos teóricos y metodológicos**
2. **Sobre el trabajo de campo**
3. **Presentación de las categorías**

Capítulo 3: Primer nivel de análisis.
Tensiones entre *objetivos* y *demandas* 65

1. **Las demandas del *saber pedagógico***
2. **Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**
3. **Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales en la provincia de Tucumán. Del anacronismo a la actualización curricular y sus implicancias para el área**

4. **Las planificaciones anuales como expresión de las tensiones entre los objetivos del docente y las demandas institucionales**
5. **Consideraciones generales sobre las tensiones entre los objetivos docentes y las demandas institucionales**

Capítulo 4: Tensiones entre *contenidos* y *recursos* (primer nivel de análisis) 131

1. **Los contenidos en las planificaciones institucionales**
2. **Las planificaciones del año 2016**
3. **Conclusiones generales sobre los contenidos en las planificaciones anuales**
4. **Los recursos de la enseñanza**
5. **El espacio escolar como escenario: el espacio físico**

Capítulo 5: Tensiones entre *escribir*, *decir* y *hacer* (segundo nivel de análisis) 175

1. ***Escribir*: las prácticas discursivas escolares y la carpeta didáctica del docente**
2. ***Decir*: representaciones sociales sobre la lectura en la práctica docente**
3. ***Hacer*: sobre las estrategias de enseñanza de los docentes**

Conclusiones 223

Abreviaturas utilizadas 231

Lista de Cuadros 233

Lista de Imágenes 235

Bibliografía 239

Sobre la autora 273

Nota preliminar

Este libro reúne los resultados de la investigación que realicé para optar por el grado académico de Doctora en Letras, posgrado cursado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Contó con el financiamiento de una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) entre los años 2014 y 2019. El trabajo fue defendido de forma virtual el día 12 de noviembre del año 2020, en medio de la pandemia de COVID-19. Fue la primera defensa realizada con esa modalidad en el mencionado doctorado.

El jurado le otorgó la máxima calificación, *SUMMA CUM LAUDE*, correspondiente a 10 (diez) en la escala numérica. En el Acta de Defensa destacaron el trabajo considerándolo "un hito en lo vinculado con las políticas de la literatura, de la enseñanza de la literatura en las infancias y el rol de la universidad pública ante estos desafíos". Por lo mismo, fue recomendada su publicación.

Los orígenes de esta investigación

En el año 2009 me incorporé como parte del equipo técnico en el Programa Provincial de Alfabetización Inicial (PPAI) dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. Parte de mis funciones consistían en recorrer escuelas primarias de gestión pública para asesorar y monitorear el trabajo de las maestras en el área de Lengua. En ese entonces tenía 30 escuelas a mi cargo distribuidas en diferentes puntos de la provincia. Este número superaba ampliamente la carga horaria de mi contrato y las posibilidades reales de hacer un seguimiento pormenorizado de las necesidades de los docentes.

Las visitas eran espaciadas y con el tiempo que disponía solo llegaba a escuchar las inquietudes y los desafíos a los que se enfrentaban. Mis respuestas, si es que llegaban, lo hacían siempre tarde y cuando las necesidades ya eran otras. No obstante, de esas charlas, muchas veces apresuradas por el timbre del recreo, pude detectar problemáticas, formular preguntas y realizar hipótesis que luego se transformaron en un proyecto con el que concursé para una beca de CONICET.

La obtención de esa beca me permitió ahondar en ellas con mayor libertad y, con el tiempo necesario para profundizarlas, seguir hilos conductores, extenderme en conversaciones y entrevistas con docentes, hojear cuadernos y carpetas, observar cientos de horas de clases en diferentes escuelas. Este libro —fruto de esa

investigación y sus resultados— condensa esas respuestas que no pude dar cuando me fueron solicitadas.

Hoy por hoy la alfabetización se ha convertido en un ámbito de disputa y en "caballito de batalla" para muchas personas e instituciones, como una forma de sostenerse en un sistema educativo, político y científico cada vez más restringido y, por consiguiente, extremadamente competitivo. Materiales y eventos abundan en todos lados, los cuales solo sirven para una foto que se sube a redes sociales o para justificar los espacios y lugares que se ocupan. La realidad es que muy poco de lo que se produce genera un impacto significativo en la resolución de los verdaderos problemas. Muestra sobrada de ello son los alarmantes datos estadísticos que se revelan año tras año en las evaluaciones de calidad educativa vinculadas a la lectura y escritura. El analfabetismo, y todas sus variantes, no solo están presentes en la escuela primaria, sino que ahora también se han extendido a la secundaria.

Para comprender lo que realmente ocurre y encontrar soluciones no es suficiente la capacitación que se hace solo por el puntaje, la jornada institucional eventual o los proyectos impuestos a los docentes, proyectos que siempre "vienen de arriba", sumando horas extras que en esta nueva moda de gestiones "low cost" nunca son remuneradas. Hay que adentrarse en el territorio, caminar y trabajar codo a codo junto a ellos, escuchar con interesada atención y acompañar, pero de verdad.

Agradecimientos

Quiero expresar mi gratitud a la doctora María Jesús Benites, directora de esta investigación, por su apoyo constante durante todo el proceso de su realización y por los años de trabajo en conjunto.

A las doctoras Analía Gerbaudo y Rossana Nofal, miembros de la comisión de seguimiento, por las lecturas atentas y los aportes, los cuales fueron fundamentales en los momentos más críticos.

Al jurado que la evaluó: doctora Carola Hermida, doctor Julio César Sal Paz y doctor Carlos Enrique Castilla por las elogiosas devoluciones y por el reconocimiento plasmado en el Acta de Defensa. Sus palabras me llenaron de emoción y se convirtieron en impulso para seguir adelante con mayor seguridad.

A la Dra. Carmen Perilli, por el conocimiento y la formación, tanto a nivel de grado como de posgrado.

A mis amigos Martín Aguierrez, Isabel Aráoz, Ana María Chehín, María José Daona, Pilar Rios y Daniel Rojas por el acompañamiento y el cariño a prueba de tempestades, de dudas y de duelos.

Finalmente, a mi familia, por el amor y la paciencia infinitas.

Prólogo

Entre libros y letras. La enseñanza de la literatura en el proceso de alfabetización inicial de Alejandra María Huespe es un trabajo riguroso de investigación que quiere dar respuestas sobre un tema clave en los debates de los últimos años en los circuitos académicos. Este libro es el resultado de su tesis doctoral realizada en la Universidad Nacional de Tucumán. La importancia de los aportes que hace Huespe quedan de manifiesto en el dictamen de defensa realizado por destacados investigadores del país que lo definen como "un hito en lo vinculado con las políticas de la literatura, de la enseñanza de la literatura en las infancias y el rol de la universidad pública ante estos desafíos".

Huespe parte de una experiencia vinculada a su larga trayectoria como docente y como miembro del equipo técnico en el Programa Provincial de Alfabetización Inicial (PPAI), dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, con el que recorrió las escuelas de la provincia y se enfrentó a inquietudes y desafíos. Este libro se erige como la posibilidad de dar respuestas a las problemáticas que visibilizó, pero también genera nuevas preguntas, y las actualiza con los diferentes retos que emergen en el contexto educativo.

El trabajo se centra en la alfabetización a partir de la literatura como elemento autónomo en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en tres escuelas públicas de la ciudad de San Miguel de Tucumán. La creación de la Unidad Pedagógica en al año 2012, por el Consejo Federal de Educación, resignifi-

ca las concepciones sobre el proceso de alfabetización en 1° y 2° grado. Frente a estos cambios, Huespe se pregunta qué sucede en escuelas con estudiantes socialmente vulnerados y lo explora durante un intenso trabajo de campo realizado entre marzo de 2015 y junio de 2016. La metodología etnográfica utilizada amplía las posibilidades de análisis y posibilita expandir la mirada y abordar el problema teniendo en cuenta diversos elementos que intervienen a lo largo del proceso de alfabetización. La perspectiva geográfica, epistemológica y políticamente situada desplegada en esta investigación se enriquece con un trabajo teórico minucioso que siempre vuelve al territorio estudiado. Con gran inteligencia y sensibilidad, la autora evita las generalizaciones desvinculadas de la realidad social que la convoca. Se centra en el detalle, en el análisis preciso, en las lógicas internas y específicas del entorno.

La importancia de la literatura en el proceso de alfabetización abre una serie de preguntas: ¿Cuáles son los usos y las prácticas con la literatura que se llevan adelante en las aulas del primer ciclo de la escuela primaria? ¿Cómo se construye el corpus literario en las escuelas? ¿Cuál es la selección de textos que se proponen a los alumnos? ¿Es posible establecer relaciones entre el trabajo con la literatura, la práctica alfabetizadora de los maestros y la construcción de una identidad lectora en los estudiantes que recién inician su camino formativo? Estas preguntas implican pensar también los vínculos de las y los docentes con los textos literarios, indagar en la formación docente, analizar la centralidad que adquiere el texto literario en las políticas educativas iniciadas en el año 2003 y la repercusión de esto en el aula. La literatura, que quedó históricamente subordinada a la enseñanza de la lengua, se transforma en una herramienta potente durante el proceso de alfabetización que posibilita, además, el desarrollo de la creatividad y la vivencia del goce estético.

Para este análisis, Huespe, construye un corpus compuesto por diversos materiales: observaciones participantes, diario del etnó-

grafo, registros, entrevistas formales e informales con docentes, carpetas didácticas, planificaciones anuales, proyectos de alfabetización institucionales, etc. Sin embargo, no se detiene, y escarba en lo visible para explorar lo oculto, lo que queda al margen de los documentos institucionales, lo que se sale de las lógicas de control. Explora pizarrones que se escriben libremente porque pueden ser borrados y cuadernos para la casa que evaden las prohibiciones ministeriales. Todo esto da un registro amplio que está constantemente en diálogo y que permite considerar las prácticas docentes como una totalidad.

El análisis que propone este libro se organiza en torno a dos categorías centrales: tensiones y estrategias. A partil de allí se delimitan subcategorías que permiten indagar en las diversas variables implicadas en el proceso de alfabetización. Dentro de las tensiones la autora se detiene en las demandas y los objetivos, los contenidos y los recursos y las relaciones entre escribir, decir y hacer. En la segunda categoría propuesta aborda las estrategias no resolutivas y las estrategias resolutivas. Esta organización le permite no solo el análisis detallado del corpus, sino también la lectura crítica de documentos ministeriales nacionales y provinciales como son los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales. Huespe observa contradicciones y tensiones entre estos documentos, y su análisis la lleva a "desnaturalizar" prácticas de enseñanza que se cristalizaron en las aulas, para mirarlas con un ojo atento que vuelve constantemente a preguntarse sobre ellas.

La alfabetización, pensada desde su dimensión sociocultural, temporal y lingüística, abre nuevas preguntas donde los conceptos de trayectoria educativa e inclusión son centrales. A estos niveles de análisis se le suma el estudio de los espacios escolares, no como emplazamientos anclados sin vinculaciones con la comunidad barrial, sino como un territorio que posibilita interpretar los mecanismos de exclusión y marginación de manera amplia. La relación entre el adentro y el afuera de la escuela evidencia las

formas de intervención de sujetos que quedaron al margen de la escolarización. Los espacios se multiplican: aparecen las bibliotecas, las aulas, las rejas y candados, los carteles en las paredes, y diversos elementos que dan cuanta de mecanismos de apropiación y formas de habitar el espacio escolar.

Entre libros y letras. La enseñanza de la literatura en el proceso de alfabetización inicial nos propone mirarnos y pensarnos como docentes y como lectores; reflexionar sobre nuestros propios recorridos, volver a pensar en las formas de aplicación de nuestras prácticas.

Producir conocimiento significativo desde el norte profundo de nuestro país es siempre un desafío, y Alejandra María Huespe lo asume con compromiso y con pasión. Se convierte en caminante que recorre territorios, se queda en el aula, descubre lugares prohibidos, se apropia de ellos, pero también habita la biblioteca, la organiza, la lee críticamente. Explora incansablemente conceptos como alfabetización, texto, lector, espacio, entre tantos otros.

Vuelve a la escuela para aplicar esos conceptos, y evita deliberadamente cualquier generalización que no sea constatable. Pone al descubierto una realidad en la que emergen preguntas y conflictos, una realidad que aún debe ser indagada, y realiza un aporte insoslayable que se construye como diálogo y como esperanza.

María José Daona

Introducción

En el año 2012, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE)[1] emite la resolución N°174/12. Este instrumento legal brindó un nuevo marco normativo a la vez que oficializó una serie de decisiones pedagógicas que fueron recomendadas a través de programas de acompañamiento, pero que hasta ese momento dependían del criterio de cada institución y de cada docente. Así, la constitución de la *Unidad Pedagógica* (UP)[2], como parte de los nuevos regímenes de acreditación y promoción, resignificó el sentido de la alfabetización formal a través de la unificación del primer y el segundo grado. Se concibió un bloque pedagógico mayor cuya consecuencia inmediata fue la eliminación de la repitencia en el primer año. Su objetivo principal fue favorecer los aprendizajes a partir del respeto por los tiempos propios de cada uno los alumnos y alumnas.

La provincia de Tucumán, a través del Ministerio de Educación (ME)[3] decide llevar adelante el bloque de manera generalizada en todas las escuelas de la provincia, situación distinta a las de otras jurisdicciones en las que se implementó de forma gradual[4]. A través de la resolución N°24/5 se efectivizó la decisión y se

1. En adelante se utilizará la abreviatura CFCyE para referir al Consejo Federal de Cultura y Educación.
2. En adelante se utilizará la abreviatura UP para referir el bloque de la Unidad Pedagógica.
3. En adelante se utilizará la abreviatura ME para referir al Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.
4. Un ejemplo de implementación gradual es lo que sucedió en la provincia de Córdoba en donde la unificación alcanzó inicialmente a 400 escuelas. De acuerdo a los resultados obtenidos de esta primera experiencia se analizaría cómo continuar con el trabajo en otras instituciones.

comunicó a las instituciones. La resolución señaló a las escuelas como encargadas de generar las condiciones necesarias para llevar adelante los cambios propuestos por la implementación de la UP. Sin embargo, las situaciones por las que atraviesan las escuelas no siempre son las esperadas, sobre todo para aquellas que albergan a estudiantes socialmente vulnerados. Esto dificulta el cumplimento de las exigencias ministeriales.

Este trabajo piensa a la alfabetización en clave literaria dentro de las escuelas, con miras a generar espacios de lectura y escritura donde se privilegie la lectura estética por sobre la instrumentalización de los textos. Tiene como objetivo general indagar acerca de los usos y prácticas con la literatura durante el proceso de alfabetización inicial en instituciones públicas suburbanas de San Miguel de Tucumán que cuenten con una población estudiantil en esas condiciones. La investigación se desarrolla desde un enfoque etnográfico aplicado al campo educativo (Velasco y Diaz Rada, 1997), y se preocupa por abordar la problemática desde la perspectiva de sus propios actores y en el contexto de las prácticas de aula. Pone el acento en las prácticas docentes para determinar de qué manera se trabaja con la literatura, cuáles son las dificultades que enfrentan los maestros a la hora de alfabetizar en el área de Lengua, cómo las resuelven y qué lugar ocupan los textos literarios dentro de ese proceso. Se posiciona desde el convencimiento de que es fundamental contemplar la necesidad de garantizar el derecho a una educación de calidad en donde se priorice el cuidado de las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas socialmente vulnerados, y al mismo tiempo se asegure la realización plena de sus derechos culturales.

La coyuntura histórica y política en la que se llevó adelante este proyecto coincidió no solo con el inicio de la implementación de la UP en la provincia de Tucumán, sino también con el cambio de gobierno entre la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner y la de Mauricio Macri. Se constituyó así en un escenario propicio para

profundizar en el conocimiento de las prácticas docentes desde una perspectiva geográfica, epistemológica y políticamente situada. Esta investigación propone entonces una inversión del espacio curricular "Lengua y Literatura", y mira la literatura como una puerta de entrada que posibilita contactos diversos, intercambios otros y múltiples modos de vincularse con la palabra escrita y, por lo mismo, de un valor inestimable en el tramo inicial de la trayectoria escolar.

Nuestra hipótesis es que la centralidad que tomó el discurso literario en las políticas educativas a partir del año 2003, se debe a una reconceptualización de la lectura y la escritura en el currículum escolar. Estas nuevas miradas se posicionan desde una perspectiva socio-cultural, al tiempo que se alejan de los enfoques puramente lingüísticos y comunicativos. Consideramos que estos cambios requieren investigarse y problematizarse tomando como espacio de observación los contextos reales de trabajo. Observar y comprender la manera en la que las instituciones alfabetizan a sus alumnos permitirá el rediseño y la implementación de nuevas estrategias didácticas y dispositivos que impulsen y profundicen la formación de lectores y escritores literarios. Para llevar adelante esta tarea realizamos un recorte que prioriza el trabajo con los dos primeros años de la escuela primaria. Llegamos a esta decisión al tomar en consideración que en ese tramo de la escolaridad se lleva a cabo formalmente la enseñanza de la alfabetización, conocimiento fundamental para que las personas se desempeñen de manera exitosa en una sociedad que se sostiene sobre las bases de la cultura escrita. Además, como fue demostrado por una importante cantidad de estudios, esta instancia resulta definitoria en el futuro académico de los estudiantes[5].

---

5. La mayor parte de los estudios sobre la repitencia escolar coinciden en señalar la poca efectividad y eficiencia de la retención de grado. Desde principios del siglo XX ya se establecen vinculaciones entre la repitencia, la sobreedad y el abandono escolar. Martínez Rizo (2004) menciona los estudios iniciales en el ámbito de la investigación en los Estados Unidos desde comienzos del siglo XX hasta la Segunda Guerra Mundial, y estudios posteriores en Francia y en Brasil llegan a conclusiones similares. Otras investigaciones sobre el tema en la misma línea

Por último, detectamos en ella núcleos problemáticos que tienen que ver con prácticas de enseñanza que subordinan la literatura a la enseñanza de la lengua, limitando sus alcances.

La implementación en la provincia de Tucumán de la UP, a través de las resoluciones 174/12 (CFE) y 24/5 (ME) representa un espacio adecuado para ejecutar esta empresa, si tenemos en cuenta que, en la tradición político-educativa argentina, las sanciones en materia legal no reconocen prácticas ya existentes, sino que constituyen un plan de acción y un importante factor de legitimación (o deslegitimación) de las transformaciones propuestas. Pensar que la normativización garantiza la aplicación práctica en los términos en los que fue pensada, es desconocer el funcionamiento de nuestro sistema escolar y las particularidades que construyen las identidades institucionales a lo largo y a lo ancho de todo el país (Tedesco, 2000).

Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica brinda nuevos sentidos a esos términos. Los resultados presentados en este trabajo apuntan a trazar contornos más precisos que permitan repensar las prácticas de aula en las que el acceso a la cultura se encuentre garantizado. De lo contrario, corremos el peligro de caer en la formulación de generalizaciones que, lejos de propiciar mejoras, instauran representaciones parcializadas y reducidas que se desvinculan de las realidades locales y que vuelven las políticas públicas, que tienen la obligación de brindar respuestas a todos los ciudadanos, en objetivos inalcanzables.

---

que merecen mención son las de Torres (1995), Brophy (2006) y la UIS, (2012). Por su parte, dentro de los estudios sobre la incidencia de la repitencia en la autoestima de los alumnos a nivel internacional se encuentra el trabajo que realizó Blat Gimeno (1984) para la Organización de las Naciones Unidas. Yamamoto y Byrnes (1987), y Anderson, Jimerson y Whipple (2005) investigan al respecto en los Estados Unidos y Cosnefroy y Rocher (2005) en el caso de Francia. Sobre la situación en América Latina se destacan los estudios de Schiefelbein y Wolff (1993).

Capítulo 1

1. **Las políticas educativas entre 2003 y 2015: hacia una sociedad del conocimiento**

En este apartado realizaremos un recorrido sobre las políticas educativas que se llevaron adelante en Argentina entre los años 2003 y 2015. Para ello, tomaremos como base principal un análisis realizado por Flavia Terigi (2016)[6]. Haremos además algunas referencias a lo acontecido durante la década de los '90 en la medida que nos permitan comprender los procesos posteriores. En esos casos nos apoyaremos en los estudios de Adriana Pruiggrós (1996), Myriam Feldeber y Nora Gluz (2009, 2011).

En su lectura, Terigi (2016) identifica cuatro momentos: una etapa inicial de crisis, una segunda instancia en la que sobresale la sanción de la Ley Nacional de Educación (LNE)[7], un tercer momento signado por la ampliación de la obligatoriedad de la escuela, y una fase final en la que cobra protagonismo la noción de *inclusión educativa*.

El momento inicial está marcado por la necesidad de atención a la crisis que atravesaba el sistema educativo en el año 2003. Esas dificultades fueron el resultado de las políticas educativas que se

6. Este análisis fue publicado en el N°16 de la revista *Análisis.*

7. En adelante se utilizará la abreviatura LNE para referir la Ley Nacional de Educación.

llevaron adelante durante la década de los noventa. Las estrategias neoliberales dirigidas a la educación imprimieron en el discurso pedagógico el tono de la lógica económica. A través de indicadores de calidad ajenos al ámbito educacional, se redujo el análisis a las articulaciones de la educación con la economía. La categoría *calidad* se utilizó como un instrumento que legitimó la aplicación de premios y castigos en la tarea de disciplinar que se implementó en la comunidad educativa para que acepte la reforma propuesta por la Ley Federal de Educación (LFE)[8].

Las pruebas nacionales de evaluación sirvieron para seleccionar y disminuir los alumnos que pasaban de un nivel del sistema a otro, y especialmente para limitar el ingreso a las universidades; para justificar la disminución de la planta docente y para sostener la caducidad de la formación de los educadores haciéndolos responsables de las consecuencias negativas de la propia reforma. Tal como sostuvo en su momento Adriana Puiggrós (1996):

> La evaluación negativa de la tarea educacional realizada por los técnicos neoliberales no desembocó en una mayor inversión de recursos económicos y humanos, en un llamamiento a la población para que reasuma conjuntamente con sus gobiernos la tarea de transmitir la cultura, en una asunción de la responsabilidad que cabe a quienes dictan las políticas respecto de las futuras generaciones (p. 8).

Dentro de las acciones realizadas se destacan dos estrategias fundamentales: la transferencia a las provincias de todos los establecimientos educativos pertenecientes al gobierno nacional, y una reforma completa de la estructura del aparato educativo nacional que afectó aspectos administrativos, de organización aca-

8. En adelante se utilizará la abreviatura LFE para referir la Ley Federal de Educación.

démica y curriculares en gran magnitud. Esto tuvo por resultado la desorganización de los rituales académicos y administrativos, las rutinas familiares y el trabajo de los docentes, poniendo en jaque el funcionamiento de las instituciones. Cuando se habla de «crisis» del neoliberalismo se refiere al rendimiento de la inversión en relación con parámetros desvinculados del bienestar social y solamente comprometidos con la ganancia en términos empresariales. Los pedagogos neoliberales sostuvieron un modelo educativo como un facsímil de las reglas del mercado que se basó en la competitividad absoluta entre las instituciones y los individuos.

Las medidas neoliberales afectaron no solo a la educación sino a todos los ámbitos de la sociedad, lo que a fines de 2001 llevó al país a un periodo de inestabilidad institucional, mega-devaluación monetaria y aumento del desempleo que generó como consecuencia el recrudecimiento de la protesta social. Es por esto que el gobierno que asumió la conducción del Estado argentino el 25 de mayo de 2003 se propuso transformar profundamente el modelo socioeconómico impuesto en la década anterior. El presidente Néstor Kirchner, en su discurso inaugural, planteó la implementación de un nuevo modelo sustentado en la necesidad de recuperar la capacidad productiva del país a través de la distribución del ingreso y el consumo interno como los principales motores del crecimiento. En este contexto, el trabajo formal y la educación debían convertirse en las herramientas más importantes de inclusión social plena (Filmus y Kaplan, 2012).

Desde la política educativa se instauró una nueva posición que promovió acciones de cambio. Diversos autores señalan a la legislación como un instrumento privilegiado que propició esa reorientación (Feldeber y Gluz, 2011; Filmus y Kaplan, 2012; Terigi, 2016). En un primer momento se buscó paliar las consecuencias más negativas de la implementación de la LFE. Empero, en esa instancia inicial, la dinámica propia del federalismo no

logró generar las condiciones necesarias para materializar los principios contenidos en las leyes (Feldeber y Gluz, 2011).

El segundo momento estuvo marcado por el punto de quiebre que significó la derogación definitiva de la LFE y la posterior sanción de la nueva ley, la LEN. Un aspecto a destacar es la conceptualización de la educación como derecho social y como bien público. Para ello, resultó fundamental el papel del Estado como garante. Otro aspecto importante fue la necesidad de establecer una estructura académica común. La LEN modificó la estructura de niveles y ciclos que había sido reformada por la LFE y que se implementó de modo dispar en cada una de las provincias. Los niveles de educación primaria y secundaria desplazaron a lo que se llamó Educación Básica y Polimodal, pero sin llegar a la unificación total de la duración del sistema. No menos polémica resultó la cuestión de la federalización. Felderber y Gluz (2011) sostienen que, a pesar de que las leyes sancionadas incluyeron aspectos relativos a la cuestión federal de la educación, es notoria la persistencia de problemas en relación con la articulación entre políticas nacionales y jurisdiccionales.

En lo que respecta a las políticas de formación docente, tanto Terigi (2016) como Feldeber y Gluz (2011) señalan como determinante la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), organismo que asumió la responsabilidad de impulsar políticas de fortalecimiento que propicien esa articulación. Se mantuvo la idea de que todas las escuelas son "públicas", estableciendo solo diferencias respecto al modo de gestión, ya sea estatal o privada (Feldeber, 2003). Sobre esta base se incorporaron nuevos tipos de gestión: las escuelas de gestión social y cooperativa. Esto permitió reconocer las experiencias educativas que, a partir de la crisis, llevaron adelante distintas organizaciones de la sociedad, incluidos los nuevos movimientos sociales (Gluz, 2008).

Hubo cambios en los discursos sobre las políticas destinadas hacia los sectores más vulnerables, sobre todo acerca de la relación entre

pobreza y educación. El primero de ellos fue el desplazamiento de la preocupación por la equidad a una mayor preocupación por la inclusión, la "igualdad", y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal. Se establecieron becas estudiantiles destinadas a la población no escolarizada para que reingrese al sistema, junto con propuestas institucionales de acompañamiento a través del Programa Nacional de Inclusión Escolar y sus componentes "Volver a estudiar" y "Todos a la escuela".

El Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) reemplazó al Plan Social Educativo (PSE) como intervención en el interior de las escuelas que atendían a la población de mayor vulnerabilidad, y confrontó al discurso de la carencia de los estudiantes, enfatizando las condiciones de enseñanza y partiendo de la idea de que "todos pueden aprender". Se definió como una propuesta transversal que buscaba sostener políticas comunes para todo el nivel. Sin embargo, dentro de las críticas que pueden hacerse con respecto a este programa es que, a pesar de los cambios, mantuvo mecanismos de intervención propios de los '90, como la modalidad de organización por programa y un equipo específico con rituales y prácticas propias que instalaron una identidad diferente a la de las escuelas comunes: el ser "escuelas PIIE" (Gluz y Chiara, 2007).

Otro cambio importante tuvo que ver con la construcción de una dinámica de acción más federalizada, en oposición a las intervenciones directas sobre las provincias o sobre las escuelas, mecanismo de acción típico de los años ´90 (Gluz, 2009). Uno de los propósitos fue fortalecer el acompañamiento hacia el trabajo que venían desarrollando las jurisdicciones para no imponer un único esquema. Sin embargo, no hubo una política activa en términos de mejorar la tecno-burocracia provincial. El resultado fue que aquellas menos dependientes económica y profesionalmente de la nación pudieron apropiarse de las orientaciones nacionales, redefiniéndolas en función de las problemáticas propias del ni-

vel y priorizadas por la gestión provincial; mientras que aquellas provincias con altos índices de vulnerabilidad y que por lo tanto contaban con una mayor cantidad de "escuelas PIIE", con menor presupuesto provincial para el desarrollo de líneas propias de actuación, equipos regulares más reducidos y con menor capacidad de gestión estatal, adoptaron los lineamientos nacionales sin variaciones y sin revisar la relación con el nivel central.

Los cambios legislativos y en la política nacional permitieron un incremento de la inversión educativa, el establecimiento de un piso salarial docente en todo el país, un intento de recuperar políticas universales y un mayor interés por alcanzar un sistema educativo federal articulado. No obstante, no se avanzó en lo que respecta al concepto de qué es lo público, sosteniendo las escuelas en función del tipo de gestión (estatal, privada, social y cooperativa). Se continuó con la modalidad por programas, cuyos destinatarios eran sectores vulnerados, superponiendo objetivos universales y particulares. Por lo mismo, no se consiguió articular políticas que ayuden a resolver los problemas de larga data vinculados con la gestión federal de la educación y con la fragmentación del sistema.

En diciembre de 2007 llega a la presidencia Cristina Fernández de Kirchner. Una de las primeras acciones llevadas a cabo fue la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, cuya misión fue orientar la ciencia, la tecnología y la innovación al fortalecimiento de un nuevo modelo productivo que genere mayor inclusión social y mejore la competitividad de la economía argentina, bajo el paradigma del conocimiento como eje del desarrollo.

A fines del 2009 se retomaron los debates instalados por el Frente Nacional sobre la problemática de la pobreza, situación que generó el establecimiento, a través del decreto del N°1.602/09, de la Asignación Universal por Hijo (AUH). La AUH es una política que otorga una prestación no contributiva a los sectores

desempleados —y a los empleados precarios— similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales. Si bien no se trató de una política estrictamente universal, puesto que solo apuntó a aquellos sectores que no percibían la asignación por medio del régimen contributivo, el diseño de esta política avanzó paulatinamente hacia una propuesta más inclusiva. Quedaron excluidos del beneficio los trabajadores del sector informal que percibían ingresos mensuales que superaran al Salario Mínimo Vital y Móvil vigente. A diferencia de los planes y programas asistenciales de las décadas anteriores, la AUH se integró dentro del conjunto de las políticas de seguridad social.

Un aspecto destacado de la AUH es su magnitud, ya que supera tanto en términos relativos como en prestación por hogar, a todos los restantes programas de transferencias condicionadas de ingreso de la región en América Latina (Álvarez Agis, Panigo y Cañete, 2013). El decreto reconoce, por un lado, que la medida no implica el fin de la pobreza, pero sí ofrece una respuesta reparadora a una población que fue castigada por las políticas económicas de corte neoliberal, y por otro, que la clave para una solución estructural del tema de la pobreza se vincula con el crecimiento económico y con la creación constante de puestos de trabajo.

Con relación a las políticas de escolarización, la AUH quedó sujeta a condicionalidades sanitarias y educativas. El requisito para mantener el beneficio incluyó la presentación de los certificados de vacunación y asistencia escolar, información que debía volcarse en una libreta específica y que permitiría el seguimiento de la trayectoria escolar de cada hijo.

A diferencia de lo que sucedía en los planes asistenciales anteriores, en los que la condicionalidad educativa recaía en la responsabilidad de los beneficiarios, se estableció una mesa interministerial de la que participó el Ministerio de Educación y que se comprometió a garantizar los procesos de inclusión escolar necesarios para que pudieran cumplir con dicha condicionalidad.

En este sentido, en diciembre de 2009 se resolvió que, a los fines de acompañar la efectiva implementación, "las autoridades educativas elaborarán una agenda de trabajo para generar las medidas pedagógicas y socioeducativas que posibiliten que todos los niños y jóvenes cumplimenten la educación obligatoria y, a la vez, logren una experiencia escolar valiosa que les permita el ejercicio pleno de su ciudadanía y el acceso a los bienes culturales disponibles" (res. N°89/09). La resolución señala que la Asignación Universal por hijo, "significa una de las medidas de justicia social más importantes de las últimas décadas, que profundiza en este sentido las políticas educativas que se vienen desarrollando, tendientes a garantizar el efectivo cumplimiento del derecho a la educación en la República Argentina" (artículo 1).

El año 2009 marcó un punto de inflexión importante en las políticas del sector educativo, puesto que las mismas estuvieron centradas en impulsar transformaciones legislativas, aunque aún sin correlatos precisos en materia de intervenciones efectivas. Las políticas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación enfatizaron la inclusión de los sectores marginados del sistema para cumplir con la obligatoriedad escolar establecida en la LEN. En esta línea se inscriben, además de la AUH, las políticas para la escuela secundaria obligatoria y el desarrollo de un programa de inclusión digital a través del programa "Conectar Igualdad". El programa "Conectar Igualdad" llevó adelante la entrega de netbooks a cada alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial y de Institutos de Formación Docente, junto con el desarrollo de contenidos digitales para que los docentes los utilicen en sus propuestas didácticas. Esta medida es visualizada como un medio para democratizar el acceso al conocimiento y a las nuevas tecnologías en un mundo que se avizora cada vez más globalizado.

En lo que respecta a la implementación de Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.150), a partir de la aprobación de los Li-

neamientos Curriculares en el año 2008, se creó en el ámbito del ME el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que en la actual coyuntura está signada por fuertes debates con los sectores más conservadores que se oponen al tratamiento de estos contenidos en las aulas.

2. El campo de las Letras y la alfabetización inicial: reconocimiento de una deuda pendiente

La enseñanza de la lectura y la escritura constituyen la misión histórica de la escuela, tarea que tuvo como principales protagonistas a los maestros. La paulatina ampliación de los niveles de escolarización dio lugar al surgimiento de perfiles docentes cada vez más especializados. Estos nuevos educadores fueron preparados para la enseñanza de áreas de conocimiento específicas, como ser la lengua y la literatura, la matemática o la geografía, entre otros. Sin embargo, el alfabetizador por excelencia es, aún hoy, el docente de primaria. Mencionamos esto porque consideramos que este devenir histórico de los perfiles docentes explica de alguna manera las modulaciones que ha sufrido el campo de la investigación sobre el tema de la alfabetización, campo dominado principalmente por la psicología y la pedagogía.

Tradicionalmente las instituciones —tanto universitarias como de nivel superior no universitario— preparan a sus egresados para el trabajo con alumnos alfabetizados. Creemos que esta es una de las razones que explican por qué las problemáticas de la enseñanza de la lectura y la escritura fueron cooptadas por disciplinas ajenas al campo específico. Problemáticas que no fueron tenidas en cuenta y por ello, no abordadas. Se trató de un espacio cedido a otros ámbitos del saber lo que determinó muchos de los vaivenes que sufrió el tema desde mediados del siglo XX. Uno de los más importantes fue la disputa con relación a los métodos

alfabetizadores. La oposición entre métodos de marcha sintética (alfabéticos, fónicos, silábicos) y los de marcha analítica (que parten de unidades significativas como la palabra, la oración, el texto) tiene orígenes que pueden rastrearse hasta el siglo XVII pero que sufrió una serie de resurgimientos, primero a mediados y luego a finales del siglo XX (Braslavsky, 2015 [1962]).

En Argentina esta discusión tuvo más fuerza en la década del `60. La implementación generalizada del método global sumada a un alto índice de fracaso y repitencia, sobre todo en los primeros años de la escuela primaria, suscitaron el rechazo de los docentes e instalaron de nuevo la disputa, pero ahora incluyendo a todo el espectro social (Braslavsky, 2015 [1962]). Posteriormente, en la década del 90, resurge en EE.UU. como un nuevo espacio de controversias. Si bien en nuestro país no tuvo el mismo impacto, es importante mencionar estas discusiones ya que propiciaron la aparición del enfoque de "enseñanza equilibrada" que sí tuvo una gran influencia y que se promovió, hasta el año 2015, desde las políticas educativas nacionales.

Al tratar de reconstruir los antecedentes de este tema, nos enfrentamos con una primera dificultad: ¿cómo organizar el gran espectro de estudios que se despliega alrededor de la temática de la alfabetización inicial? Comprobamos que esta dificultad fue abordada como un objeto de investigación en sí mismo. De esta manera reconocemos una primera línea de estudios que reúne aquellos trabajos que profundizan las tendencias predominantes a lo largo del tiempo.

Uno de los primeros en realizar esta distinción pertenece a Ana Teberosky (2003) y se titula "Alfabetización inicial: aportes y limitaciones". Lo interesante de este trabajo es que, además del análisis de diferentes líneas teóricas, analiza las limitaciones entre las teorías y las prácticas de aula. Tiempo después, Mirta Castedo y Mirta Torres (2012) indagarán sobre las teorías de la alfabetización entre 1980 y 2010, para llegar a resultados similares. Se trata

de un extenso panorama que sintetiza el recorrido por más de treinta años de investigación. Un antecedente de este estudio se encuentra en un texto de Mirta Castedo (2010) que fue publicado como introducción al último número de la revista *Lectura y Vida*. Ambos se abocan a sistematizar voces y perspectivas de diferentes enfoques alfabetizadores. Los enfoques reconocidos por Torres y Castedo son el enfoque integral, el de la conciencia fonológica y el de la psico-génesis de la escritura.

Recientemente, Dominique Manghi Haquin, Nina Crespo Allende, Andrea Bustos Ibarra y Valentina Haas Prieto (2016) se insertan en la discusión a través de la problemática de la conceptualización del objeto. Las investigadoras chilenas identifican tres dimensiones en relación con las tensiones y contradicciones que genera la palabra "alfabetización". La primera pone el foco en las disciplinas que fundamentan cada una de las conceptualizaciones. Se trata de las perspectivas que han servido de base y que se expresan como marco teórico. Al respecto destacan influencias teóricas provenientes de la pedagogía, la lingüística, la psicología y la sociología. En una segunda dimensión hacen hincapié en los niveles de análisis y distinguen entre los estudios que se desarrollan desde una perspectiva universal y desde una perspectiva situada. La tercera pone el acento en la cuestión específicamente pedagógica y se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje supone un cambio para el propio individuo. Se trata de lo que, en los estudios norteamericanos, se denomina *"literacy*". La enseñanza, en cambio, se apoya en la mediación que los docentes realizan entre el individuo y la cultura escrita. Esta forma de intervención se diferencia del proceso anterior y es conocida como "*pedagogy for literacy*". Se trata de una mirada polifacética y multidimensional del fenómeno que permite apreciar la complejidad que se despliega en cada intento por organizar el campo. Consideramos que este último trabajo es el más completo de todos ya que presenta la intención explícita de articular la teoría con lo que ocurre en el día a día de las escuelas.

En este esfuerzo por captar las numerosas variables que inciden en el proceso de alfabetización, observamos que la gran mayoría de los estudios no se restringen a una sola influencia teórica, sino que enriquecen su análisis con diversos aportes situándose en una *zona de borde disciplinar* (Gerbaudo, 2011). Por una cuestión de organización tomaremos la propuesta de Teberosky (2003) como principal guía ordenadora. Las razones de esta elección tienen que ver con que es uno de los primeros estudios en identificar las tres líneas más importantes: la cognitiva, la constructivista y la socio-constructivista. Además, las mismas fueron reconocidas posteriormente por muchos otros investigadores (Vernon, 1996; Vernon y Pellicer, 2003; Braslavsky, 2005; Torres y Castedo, 2012). Incluimos desde la línea socio-constructivista, una nueva perspectiva que hace hincapié en el trabajo creativo durante la planificación didáctica.

Del trabajo de Torres y Castedo (2010) nos interesa profundizar el enfoque integral para luego poder desarrollar el modelo de la enseñanza equilibrada. Haremos hincapié principalmente en estos porque influyeron de manera determinante en el proyecto alfabetizador oficial y es el que se lleva adelante hasta la actualidad en la provincia de Tucumán.

a. Líneas teóricas predominantes

Una primera línea es la que estudia el tema desde una perspectiva cognitiva. Allí se pueden situar las investigaciones que ponen el acento en los aspectos psicolingüísticos del proceso y problematizan las unidades estructurales de significado (palabra, oración, texto o discurso). Se basan en una metodología experimental y cuantitativa que se agrupa bajo el nombre de "conciencia fonológica". Esta postura se apoya principalmente en las correspondencias que presenta el sistema alfabético en relación con la oralidad.

Esta perspectiva considera de suma importancia que los niños aprendan a identificar los sonidos del lenguaje oral (fonemas) y que puedan asociarlos con una letra (grafemas). La habilidad de segmentar el lenguaje en sonidos es esencial, y hacerlo no es parte de ninguna situación comunicativa real, por lo tanto, es necesaria una "enseñanza directa" centrada en esa correspondencia. Entre los trabajos más significativos podemos citar los estudios de Ana María Borzone (1996), Ángela Signorini (1998, 1999) Virginia James (2009), María Fernanda Pighín (2011), Beatriz Diuk, Ángela Signorini y Ana María Borzone (2003), Julieta Fumagalli (2013), Hernán León Valdés (2012) y ZayraParedes-Zurita (2016).

Este enfoque parte de la idea de que el aprendizaje es jerárquico y que hay habilidades que funcionan como un antecedente necesario para el desarrollo de otras. Por lo tanto, la enseñanza debe respetar cierta secuencia de actividades. En las actividades y en los textos que se proponen suelen aparecer las mismas palabras (generalmente cortas) una y otra vez para facilitar su reconocimiento, el vocabulario es controlado y las palabras son introducidas poco a poco. Se pone énfasis en la primera letra, más tarde en la última y luego en las centrales. El control del tipo de palabra por letras iniciales, longitud, frecuencia de uso, etc., hace que los textos sean poco "reales" y muchas veces poco comunicativos. Para este enfoque el uso del contexto (lingüístico, comunicativo) no es central para el aprendizaje inicial de la lectura. De hecho, los autores que defienden tal posición frecuentemente remarcan que no es lo mismo leer que comprender, de tal manera que un buen "lector" no necesita del contexto para ser eficaz.

Conocer el código es una condición para que los niños puedan acceder al conocimiento del lenguaje escrito y es lo que tradicionalmente se hizo en la mayor parte de nuestra tradición pedagógica: fijar la atención primero en la enseñanza del código para pasar después a enseñar la redacción de narraciones, descripciones, cartas, etc.

Si bien la mayoría de los estudios que trabajan bajo esta óptica parten de unidades no significativas, gracias a la profundización de los aportes de la lingüística se amplió el nivel de análisis hacia estructuras más complejas. Es por ello por lo que, dentro de un nivel lexical, encontramos trabajos como los de Analía Palacios (2013) y Quesada Torres (2016) y a un nivel textual los estudios de Micaela Villalonga Penna (2012) y Marta Alegría Ugarte (2014).

A pesar de adoptar una perspectiva evolutiva y de ampliar los objetos de análisis, la descripción por etapas ofrecida por los cognitivos continuó aceptando una demarcación clara entre lector y no lector. En contraste, la segunda línea predominante, la constructivista, concibe el aprendizaje como una cuestión de todo o nada. La misma sostiene que la separación en dos momentos entre lector y no lector solo es aceptable para quienes tienen una mirada normativa y esperan que todos los aprendizajes sean convencionales. Desde el punto de vista constructivista, los aprendizajes que ocurren entre los 3 y los 5 años no son previos por ser no convencionales, sino que forman parte, por derecho propio, del proceso de alfabetización.

Una segunda distinción que aporta esta perspectiva respecto a la anterior es que no considera el inicio como etapa prelingüística. Otra diferencia respecto a los estudios cognitivos es que, para los constructivistas, la lectura, la escritura y el lenguaje oral no se desarrollan por separado, sino de manera interdependiente, desde la más temprana edad.

Las diferencias se producen porque la perspectiva constructivista estudia la escritura desde el punto de vista del niño que aprende, averigua cómo el niño asimila las informaciones y desarrolla los conocimientos en relación a los textos, cómo resuelve problemas, en fin, cómo construye su conocimiento en el dominio del lenguaje escrito. Se trata de conocimientos que el niño desarrolla de forma interrelacionada sobre los diversos e importantes aspectos de lo escrito, entre los que podemos señalar los siguientes: los

principios de organización de lo gráfico; la función de los nombres y del nombre propio en el conocimiento de lo escrito; el hecho de que lo escrito tiene un significado; la forma en que la escritura representa el lenguaje; la relación entre escritura y lectura; los usos de ambas; el conocimiento metalingüístico y la conceptualización vinculada a las unidades del lenguaje, tales como texto, palabra o frase, que están implicadas en la escritura.

Dentro de esta perspectiva, los trabajos más trascendentes sobre la psicogénesis de la escritura fueron realizados por Emilia Ferreyro y Ana Teberosky (1979). La investigación psicogenética tuvo un impacto decisivo en las prácticas didácticas de alfabetización inicial. Al explicar en qué consiste el proceso que realizan los niños, dio sentido a profundas preocupaciones que existían, tanto políticas como pedagógicas, para tratar de incluir a todos los niños en la lectura y la escritura. Por este motivo, esta propuesta no constituye solo una línea de investigación y una propuesta didáctica, sino todo un movimiento que aún resuena con fuerza en las aulas.

En tercer lugar, la perspectiva socio-constructivista fue inaugurada por Shirley Brice-Head en 1983 con su trabajo *Ways with Words: Language, Life, And Work In Communities And Classrooms.* Con fuerte anclaje en la mirada etnográfica, considera el aprendizaje de la lectura y la escritura como una práctica social donde la relación con el libro y la lectura se remonta al ambiente familiar de la primera infancia. Desde esta perspectiva se tiene en cuenta la contribución del contexto como primer ambiente del desarrollo lingüístico, cognitivo y social y sus implicaciones en el aprendizaje escolar, en particular en la alfabetización.

Los estudios en esta línea establecen relaciones entre el ambiente familiar y el resultado escolar obtenido con relación a conocimientos sobre lo impreso, habilidades fonéticas, familiaridad con el lenguaje escrito y actitudes positivas hacia la escritura. La aportación de esta perspectiva hace referencia al hecho de que

la alfabetización no puede encararse fuera de los contextos culturales, históricos y sociales en que tiene lugar (Teberosky, 2003; p 44). Para el socio-constructivismo, el aprendizaje tiene una base de interacción social. Las interacciones sociales relacionadas con lo escrito son numerosas, por ejemplo, las interacciones tempranas con textos dentro de la familia que permiten al niño la participación en "prácticas letradas". Esas prácticas consisten en actividades compartidas, donde el adulto asume la función de agente mediador entre el texto y el niño, ya que todavía no es un lector ni escritor autónomo. Algunos ejemplos de estas actividades son: leer cuentos en voz alta, hablar acerca de los textos impresos que hay en nuestro entorno, escribir listas de la compra, marcar con el nombre las pertenencias del niño, etc. La interacción social y la ayuda del adulto facilitan el acercamiento al mundo de la cultura letrada.

Si bien nuestro trabajo no aborda la alfabetización desde la problemática del bilingüismo, no es posible dejar de mencionar los estudios que se realizan en la Universidad Nacional de Misiones bajo la dirección de Ana María Camblong y Mirta Alarcón (2005, 2009, 2011, 2014). Con una mirada aguda, comprometida y profundamente situada, Camblong y su equipo se sumergen en la complejidad que implica alfabetizar en zonas de frontera. El cartografiado semiótico que realizan pone al descubierto las múltiples variables que se interceptan en esos espacios y que determinan diferentes maneras de ejercer el poder, de someter y anular otros universos culturales.

Por último, algunos autores como María Rosa Cazón Fernández (s/d) proponen una ampliación de este enfoque integrando las perspectivas sociocultural y crítica y la psicología cognitiva, conjugando las teorías de Vygotsky (1977, 1979, 1990) y de Freire (1983, 1984, 1992) con el fin de desarrollar en los alumnos la predisposición a actuar de manera creativa. A esta ampliación del socio-constructivismo, Cazón Fernández la denomina "modelo

constructivista social y creativo". Aunque implícitamente el modelo constructivista-social de la enseñanza-aprendizaje considera el componente creativo y reflexivo como uno de sus pilares (Au, 1993; Wells, 2001), en este modelo la promoción de la creatividad se presenta como centro de la actividad didáctica.

El modelo *holístico* se origina en la crítica a la psicología de las facultades o asociacionistas. Sostiene que sus divisiones son artificiales y por ello propone el estudio del microcosmos de los complejos procesos inter-funcionales que caracterizan a la actividad psicológica real (Braslavsky, 2005: p 141). Si el conocimiento es una construcción social cooperativa, es necesario tener en cuenta cada situación en que se produce el aprendizaje como un todo. En el caso de la escuela en su contexto social, y el aula en su contexto institucional.

El modelo holístico de la alfabetización temprana se refiere tanto a la situación de aprendizaje en el contexto de la escuela y su organización institucional, como al abordaje de los contenidos, en este caso la lectura y la escritura. Estos dos componentes resultan esenciales para llevar adelante el proceso. Los mismos deben funcionar de manera interdependiente.

El modelo *holístico* es, en esencia, un enfoque constructivista del aprendizaje. Los estudiantes asumen una postura activa: construyen el conocimiento por sí mismos y se autorregulan, con poca o ninguna instrucción explícita de decodificación (Moats, 2000; 2005). Los niños realizan hipótesis para dar sentido al lenguaje impreso que luego comprueban basándose en sus conocimientos y experiencias previas.

Entre las ventajas de este modelo se puede considerar el desarrollo de la comprensión de los estudiantes. El lector debe enfrentarse a textos completos y auténticos y, por tanto, pone en ejercicio sus funciones cognitivas superiores al leer y desarrolla una mayor independencia en la lectura (Daniels, Zemelman y Bizar, 1999).

Este modelo sostiene que las personas aprenden a leer si tienen la necesidad de hacerlo; por esta razón, la utilización de textos auténticos potencia más el interés del lector (Goodman y Goodman, 1983; Smith, 1971). Como otra ventaja se podría mencionar que este modelo no requiere gran cantidad de material didáctico específico, ya que se utilizan textos reales y auténticos. Sin embargo, existe evidencia que indica que el modelo holístico no resuelve las problemáticas de enseñanza que enfrentan los docentes que tienen a su cargo niños con dificultades de aprendizaje, sobre todo para aquellos que experimentan dificultades en la lectura (Moats, 2000). Del mismo modo, para los niños de medios desfavorecidos que a menudo no tienen un conocimiento fonológico ni tampoco una conciencia fonológica[9] desarrollada en la que basar un nuevo aprendizaje, este método tiende a acentuar su desventaja una vez que empiezan la escuela (Munro, 1998). En esta línea, Camilli, Vargas y Yurecko (2003) señalan que los métodos holísticos son más efectivos en cursos intermedios, donde los niños ya han adquirido las habilidades de decodificación y, por tanto, muestran mayor motivación por la lectura.

Aunque todos los métodos pueden resultar exitosos para enseñar a leer, al aplicarse no se logran los mismos efectos en todos los niños (Spiegel, 1998). Es así como surge la idea de la integración de ambos modelos, es decir, de un modelo equilibrado e interactivo, que considera que el lector activo e interesado pondrá en juego, de forma simultánea, sus procesos cognitivos superiores —comprensión— con los inferiores —percepción— (Pressley, 1998).

9. Se denomina conciencia fonológica (o reflexión meta–fonológica) al conocimiento declarativo explícito del niño acerca de las posibilidades de manipulación deliberada de los rasgos estructurales del habla. La recodificación fonológica, por su parte, es el conocimiento procedimental que permite el ensamblaje o síntesis de los fonemas para generar la pronunciación (sonorización) de una cadena de letras basado en el dominio de la correspondencia entre fonema y grafema (Signorini en Marder, 2008).

Durante el proceso de relevamiento bibliográfico observamos continuidad de las diferentes líneas teóricas en el sistema educativo actual. La teoría del lenguaje integral deja su impronta en los lineamientos de las políticas educativas que promueven el aprendizaje en situaciones significativas para el alumno. También contribuyó al incremento del material de las bibliotecas escolares. La perspectiva psicogenética permitió flexibilizar los tiempos escolares respetando los procesos individuales de los alumnos. Esto se observa en decisiones de la política educativa como la constitución de la UP.

En lo que se refiere a la adquisición de la lectura y la escritura entendida como decodificación y codificación, la línea de la Conciencia Fonológica es la que cuenta con mayor cantidad de investigaciones en nuestro país. Actualmente existen equipos consolidados de trabajo que están llevando a cabo estudios desde los aportes de la psicología cognitiva y la lingüística. Entre los más importantes podemos mencionar al Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de un espacio de investigación que reúne a un gran conjunto de expertos en estudios lingüísticos. La gran cantidad de proyectos que sostiene le permitió establecer vinculaciones con otras universidades e incorporar investigadores de diferentes partes del país. Cuenta además con un instrumento de divulgación propio: la revista *Signo & Seña*. Se trata de una publicación semestral electrónica y de libre acceso que promueve el debate, el intercambio de ideas y la difusión de investigaciones a partir de trabajos originales e inéditas de todas las áreas de la lingüística tanto de la Argentina como del extranjero. Incluye en cada número una sección temática o monográfica a cargo de un especialista en el área y una sección de artículos libres, notas, reseñas y novedades referentes a la disciplina.

En este espectro también cobra relevancia el trabajo llevado a cabo por el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psico-

logía Matemática y Experimental (CIIPME), Unidad Ejecutora de Conicet, que reúne a expertos del área de la psicología, la lingüística y las Ciencias de la Educación. Este instituto en particular presenta modulaciones a lo largo de su historia sobre las que nos interesa detenernos.

En sus inicios, el CIIPME registró una fuerte línea experimental apoyada en estudios matemáticos y estadísticos. Más adelante, y en consonancia con los cambios tanto en las políticas científicas como en el foco de las preocupaciones en el interior de las comunidades disciplinarias, sus estudios se fueron ampliando hasta abarcar otras problemáticas y metodologías. De ese modo, progresivamente se fueron modificando sus objetivos fundacionales que apuntaban al desarrollo de la investigación científica en el campo de la Psicología Matemática Experimental, en las Ciencias del Comportamiento y la contribución a la formación de investigadores en torno al desarrollo de la enseñanza exclusivamente a nivel de postgrado. Los estudios de tipo descriptivo y *ex post facto*, con un énfasis en una metodología cuantitativa y estadística siguen siendo relevantes en sus investigaciones actuales. No obstante, se advierte una apertura a otras líneas metodológicas entre las cuales se destacan las cualitativas, de análisis del discurso y cuasiexperimentales. Este movimiento renovador vino de la mano de una de sus principales investigadoras, la Dra. Ana María Borzone cuya figura resulta fundamental en este mapeo, pues será ella quien impulse una gran cantidad de estudios en torno a los beneficios del trabajo alfabetizador desde la Conciencia Fonológica.

Según las lecturas que realizamos, podemos afirmar que, en la actualidad, el Instituto de Lingüística y el CIIPME concentran la mayor parte de las investigaciones sobre alfabetización en nuestro país.

b. En búsqueda de un equilibrio: los modelos integrados

Los métodos denominados "equilibrados" surgen de la combinación del modelo holístico con el modelo de destrezas (Castells, 2009). Estos consideran la enseñanza explícita del código, el uso de textos auténticos e interesantes para los estudiantes y la enseñanza de estrategias metalingüísticas que estimulen su desarrollo psicolingüístico, con los efectos de la aplicación de un método lineal (Braslavsky, 2003; Condemarín, 1989; Orellana, 2006).

Los modelos interactivos entienden la lectura como un proceso que se da en la interacción entre el lector, el texto y el contexto; el texto proporciona las claves ortográficas, morfosintácticas y grafofónicas; y el contexto aporta los elementos físicos, sociales y psicológicos en que ocurre la lectura. Así, al momento de leer, el lector pone en juego sus propósitos, conocimientos previos y estrategias de lectura (Medina, 2006).

Según este modelo, al aplicar un método equilibrado e interactivo los estudiantes demuestran interés por los textos reales, interesantes y significativos. Se motivan y tienen una sensación de logro al "jugar a leer" mientras aprenden a visualizar la estructura física de distintos textos (poesías, recetas, cartas y cuentos) y desarrollan la comprensión y el pensamiento crítico (Medina, 2006). Además, se pudo comprobar que facilita el aprendizaje lector de los niños en desventaja lingüística y social (Miles *et al.*, 2004; Taylor *et al.*, 2002). Entre las desventajas al aplicar un método de este tipo se encuentra el hecho de que requiere de un profesor experto en la enseñanza de la lectura inicial, capaz de tomar decisiones pedagógicas acordes a las necesidades de cada estudiante (Spiegel, 1998). Otro factor es la complejidad de la ejecución práctica para lograr mantener balanceados los énfasis de las estrategias de enseñanza (Frey *et al.*, 2005). En este sentido, un elemento a considerar es el perfeccionamiento previo que deben recibir los profesores, considerando un cambio de paradigma que deben concretar, desde una enseñanza explícita a una combi-

nación con oportunidades de aprendizaje implícito de la lectura y la escritura.

Por su parte, Nell Duke y David Pearson (2002) constataron que existen diferencias entre los distintos ambientes letrados que se ofrecen a los niños, y que esto tiene un impacto significativo en el aprendizaje lector. Las variables de mayor incidencia resultaron ser: la cantidad de experiencia con los textos impresos y diferentes tipos de estructuras textuales; la naturaleza de la relación entre el alumno y el texto, en relación con el tiempo que se asigna a la actividad (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación); y finalmente la importancia de ser lector y escritor, lo cual se vincula con la oportunidad de generar estrategias tanto para la lectura como para la escritura.

Después de este recorrido podemos concluir que la discusión respecto de cuál método es el más efectivo para enseñar a leer es un tema no resuelto, y aún la evidencia con la que se cuenta no es suficiente para tomar una postura. Son múltiples los factores que condicionan el proceso, por ejemplo: el idioma en el cual se enseña a leer (Jiménez y O'Shanahan, 2008); las concepciones de lectura que tengan los docentes y los materiales con los que trabajen (Castells, 2009) y la pertinencia de un método según la aptitud del aprendiz (Sánchez, 1990). No obstante, se han realizado algunos estudios comparativos entre las estrategias de enseñanza con el método de destrezas y el método holístico que muestran que ambos tienen resultados de lectura que los favorecen y otros en los que corren con desventajas. En lengua española, algunos estudios muestran que los niños que aprenden a leer con el método de destrezas presentan más errores relacionados con el significado (Jiménez y Rumeu, 1989), mientras que los niños que aprenden con un método holístico presentan mayores dificultades en los procesos que involucran mediación fonológica (Jiménez et al., 1997). Empero, existe un estudio realizado por Castells (2009) que, al analizar los efectos del enfoque de destrezas (de-

nominado sintético), del holístico (denominado analítico) y del equilibrado (denominado sintético-analítico), concluye que los niños que aprenden con el método equilibrado presentan, en general, mejores resultados que aquellos que aprenden con alguno de los otros dos.

3. **Tendencias de la investigación sobre la didáctica de la literatura**

Las tendencias actuales muestran una renovada preocupación por encontrar estrategias de abordaje del texto literario a partir de la definición de su especificidad respecto del resto de los discursos sociales. Al igual que con la Alfabetización Inicial, sobre la enseñanza de la literatura se pueden encontrar estudios que mapean el estado general de las investigaciones producidas.

Gustavo Bombini se refiere a este tema en diferentes oportunidades. Entre sus trabajos se pueden mencionar "La enseñanza de la literatura puesta al día" (1997); "La literatura en la escuela" (2001) y "Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente" (2012). De manera particular sobresale un artículo que escribió junto con Carolina Cuesta (2003) sobre el campo de la didáctica específica en Lengua y Literatura y su vinculación con las prácticas de enseñanza. El texto destaca tres aspectos fundamentales. El primero releva el estado de la cuestión acerca de los procesos de constitución del área como didáctica específica. Tal relevamiento es central puesto que da cuenta de los reveses que atravesó la disciplina para conquistar un lugar de autonomía en relación con la didáctica general. Al respecto, los autores señalan:

> […] preguntarse por las relaciones entre el conocimiento académico y el conocimiento escolar en los procesos

> de enseñanza de objetos de estudio específicos como la lengua y la literatura supone un indicador de autonomía en relación con otros campos, principalmente, el de la Didáctica general o la Psicología de la educación, entre otros. De allí, que aún persistan hacia el interior de la comunidad educativa en general tensiones acerca de la legitimidad disciplinaria de las didácticas específicas, puesto que todavía se asiste a la concepción naturalizada de que una Didáctica de... se estaría construyendo mediante la combinatoria de métodos a aplicar y de contenidos disciplinarios en permanente renovación (p.1).

En segundo lugar, da cuenta de un estado de la cuestión sobre la enseñanza de la lengua y la literatura a principios del siglo XXI. Para llegar a este momento, el texto se remonta a diez años atrás y repasa las consecuencias de la implementación de la LFE. Los cambios impulsados por la ley impactan en la enseñanza de la lengua y la literatura a través de una homogeneización paradigmática que adhería a líneas lingüísticas y pedagógicas definidas. Este hecho legitimó una concepción del objeto "lengua" y de las prácticas de lectura y escritura que era necesario revisar críticamente con el objetivo de enriquecer las perspectivas (Bombini, 2001a).

El predominio de los modelos lingüísticos, impuestos a través del currículum oficial en los años 90, motivó a investigadores y docentes a buscar herramientas diferentes que contribuyeran a la construcción de una didáctica sistemática que tuviera en cuenta las prácticas de enseñanza de la literatura (Bombini, 2001b). Los paradigmas predominantes fueron los lingüísticos-textuales, las posiciones comunicacionales y las tipologías textuales. Cruzados con los modelos psicológicos-cognitivos, estos enfoques instalaron en la escuela criterios de enseñanza y aprendizaje basados en parámetros de "competencias lingüísticas", "textos correctos" y "comprensión lectora" (Bombini, 2002; Cuesta, 2001, 2003, 2006). Esta situación no contribuyó a que los alumnos se apro-

pien de la lengua escrita en el sentido de concebir la alfabetización y la cultura escrita como bien simbólico privilegiado en su tránsito por toda la escolarización.

Según los expertos (Bixio, 2000, 2003; Iturrioz, 2006), estas posiciones no dan cuenta de los saberes que los niños tienen sobre la lengua, saberes que provienen de su dimensión sociocultural, asequibles a la investigación en tanto que todas las personas son sujetos hablantes. Además, estas líneas lingüísticas reinstalan una tendencia descriptivista en la disciplina. Esta tendencia considera al objeto "lengua" aislado de sus manifestaciones reales. Recurre a categorías que lo expliquen respondiendo al requisito de universalidad, lo que la mayoría de las veces genera problemas epistemológicos a la hora de explicar cualquier producción textual (Bixio, 2000).

El ingreso de estos paradigmas en el currículum se justificó con el argumento de que representaban un avance en relación con la gramática tradicional. Por el contrario, se siguió con el mismo problema de no haber logrado producir saberes escolares susceptibles de ser aprendidos por los alumnos y que les significaran un verdadero conocimiento sobre los diversos usos de la lengua, más allá de los que ya poseían. Al mismo tiempo, el nuevo modelo propició diversos diagnósticos sobre el "déficit" de los mismos en relación con el lenguaje. Lo que no se señaló es que muchas de las "fallas" se debían a una falta de reflexión metalingüística que incluyera todos los aspectos constitutivos de la lengua. Los alumnos fueron entrenados en una descripción "sistemática" de textos, lo que no significó grandes repercusiones en sus prácticas de lectura y escritura (Bombini, 2001a; Bixio, 2000, 2003).

Esta lógica impulsó a la literatura en un desplazamiento que la dejó fuera del currículum escolar. Para los promotores de este paradigma, las características particulares del texto literario no tenían relevancia social. Los alumnos, antes de relacionarse con la literatura, debían hacerlo con otros textos vinculados a la vida

en el trabajo o con los medios de comunicación. La psicogénesis fue una de las líneas que instauró en la educación primaria la creencia de que los niños deben desarrollar su alfabetización a partir de materiales "reales", es decir, textos de la cotidianeidad en situaciones reales de comunicación. Así, la bibliografía producida desde estos marcos insistió en que los niños debían entrar en contacto con recetas de cocina, cartas, cuentos tradicionales y noticias, pues estos textos presentarían problemáticas y harían que los alumnos construyeran conocimiento según sus esquemas de asimilación propios de la etapa evolutiva en la que se encontraran. A partir de estos criterios se llevaron a cabo en las escuelas secuencias didácticas recursivas con tipos textuales que no presentaron desafíos epistemológicos en sí mismos, ni tampoco sobre los saberes que suponían. Describir títulos, estructuras a la usanza de la introducción, nudo y desenlace, personajes, léxicos supuestamente "característicos" de cada texto, entre otros, no son prácticas que garanticen conocimientos efectivos para los alumnos ni producciones de hipótesis puesto que la hipótesis no es un enunciado tendiente a "describir" sino a explicar (Nemirovsky, 1999; Solé,1992; Lerner, 2011).

Los autores redefinen la didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura, línea que promueven en el marco de sus investigaciones. En este sentido, es importante mencionar el lugar que le asignan a la etnografía dentro de los paradigmas interpretativos de la investigación social. Para ellos "convertir las prácticas de enseñanza efectivas en objeto de estudio, significa invertir la lógica que atraviesa históricamente las formulaciones didácticas que parten de la prescripción […] hacia el aula para, contrariamente, interpretar de manera teórica qué ocurre en el aula y así proponer prácticas de enseñanza que las atiendan" (p.15).

En el año 2009, Analía Gerbaudo actualiza el estado de la cuestión tomando como base las actas del *V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. En este trabajo reconoce

cuatro grupos de estudios: aquellos trabajos que recuperan las narraciones de experiencias propias, los estudios en *zona de borde disciplinar*, las construcciones históricas sobre la enseñanza de la literatura y los trabajos que realizan un diagnóstico acompañado con propuestas de intervención.

No es una cuestión menor el hecho de que el primer grupo identificado sea aquel que pone de relieve las experiencias de los docentes en las aulas. Se trata de narraciones que recuperan las reflexiones que les provoca el hecho de volver a las propias prácticas y tener que dar cuenta de ellas a través de una escritura. Gerbaudo verifica la creciente producción de artículos que aportan análisis y categorías a partir del relato de instancias de transferencia y que ponen a los enseñantes como actores principales. Estas escrituras defienden la importancia de la narración de las experiencias como "productos" y no como simples "registros del investigador". Los encuentros científicos contribuyeron a impulsar este cambio de posición al incluir trabajos de este tipo dentro sus programas, otorgándoles estatuto teórico y epistemológico "dentro de un campo atravesado por las prescripciones metodológicas que hacen foco en la triangulación de datos […], en las investigaciones de campo escritas en tercera persona y en la tabulación de resultados cuantitativos" (p.168).

En los estudios en *zona de borde disciplinar* se incluyen aquellos que realizan aportes a cuestiones del campo de la didáctica de la literatura sin pertenecer propiamente a él. Allí es posible encontrar dos subgrupos: los que construyen categorías que ayudan a abordar problemáticas de las que se ocupa la didáctica y los trabajos de divulgación. En el primer subgrupo se inscriben los textos de María Adelia Díaz Rönner (1998, 2001, 2003 y 2006), Maite Alvarado y Elena Masset (1989), Marcela Arpes y Nora Ricaud (2008), Alejandrina Argüelles (1991) María Cristina Rivero (1991); Graciela Montes (1999, 2005), Patricia Bustamante (2006), Susana Gómez (2004), María Elena Leiza (2005), Ger-

mán Prósperi (2003a, 2003b), Jorge Panesi (1989,1996), Daniel Link (1994), Miguel Dalmaroni (2006a, 2006b), entre otros.

En el segundo subgrupo, en el de los trabajos de divulgación, Gerbaudo ubica su propia producción intelectual hasta ese momento (2001, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2005, 2006a, 2006b, 2006c, 2006c, 2006d, 2006e, 2006f, 2006g, 2006h, 2006i, 2007a, 2007b, 2007c). Parte del supuesto que saber teoría literaria ayuda al profesor a elegir desde qué lugar componer el objeto que arma para cada aula. Esto le permite decidir qué contenidos enseñar, qué textos ofrecer para la lectura, desde qué preguntas orientarla y qué actividades proponer. Todo generado desde el lugar teórico en el cual interroga a la literatura tomando como base "los rasgos y contornos" del contexto de actuación en el que se inserta y las necesidades que tienen sus alumnos (p.175).

En el tercer grupo se insertan las investigaciones que tratan de reconstruir de qué modo diferentes instituciones, en distintos cortes históricos, se hicieron cargo de la enseñanza de la literatura y cómo influyeron posteriormente. Estos estudios muestran un interés en aumento, especialmente después de la reinstalación democrática. Entre los investigadores que trabajan en esta línea se pueden nombrar a Gustavo Bombini (2004,2007), Valeria Sardi (2006, 2007, 2010), Sergio Frugoni (2003,2006), Paola Piacenza (2001a,2001b, 2003), Jacobo Setton (2004), Germán Prósperi (2003,2006) y Daniela Coniglio (s/d).

Como ya se señaló, estas investigaciones revisten importancia en la medida en que abordan cuestiones que dejan marcas en las prácticas actuales y se extienden en todos los niveles del sistema educativo. Cada vez más creciente, el lugar de las investigaciones históricas se sustenta sobre la base de fuentes orales, planificaciones y biografías de docentes y otros mediadores, fuentes que adquieren un renovado valor en la medida en la que reconstruyen prácticas e intervenciones que contribuyen a un análisis crítico de la "microfísica del poder" (Foucault,1971) a partir del estudio de

las "micro-políticas institucionales" que se construyen en torno y a partir de las "micropolíticas de enseñanza" (Blase, 2000, p. 277).

Por último, los "trabajos de diagnóstico y propuestas de intervención" se centran en la descripción de prácticas puntuales desarrolladas en distintos lugares del país que dan lugar al debate. Sustentados sobre todo en el análisis de casos (Stake, 1998) se sumergen en situaciones educativas particulares que presentan rasgos emergentes o singulares dentro de los conceptos en los que se estudia. En este grupo se encuentran los trabajos de Cintia Carrió (2004), Graciela Herrera de Bett, Nota Alterman y Gustavo Giménez (2001).

Es importante mencionar que la mayor cantidad de estudios relevados concentran su interés en el nivel secundario. La producción sobre el nivel primario es significativamente menor. A pesar de esta situación, la temática comienza a ganar fuerza, y este impulso se debe a que en la actualidad la enseñanza en el primer ciclo es objeto de reformulaciones y discusión, tanto en el ámbito académico como político y en el resto de la sociedad. Consideramos que la didáctica de la literatura del nivel primario se define en su especificidad por ser aquella que trabaja el cruce entre la escuela y la literatura infantil. Cruce que, si bien ha sido explorado, aún presenta espacios de vacancia que emergen, se renuevan o exigen otros tratamientos en la medida en que los sujetos y los contextos se transforman. Dentro de los antecedentes más relevantes sobre la enseñanza de la literatura en el nivel primario se encuentran, a nivel internacional, las investigaciones de Teresa Colomer (1991, 2005) en España. En Argentina sobresalen, a nivel historiográfico, los trabajos de Valeria Sardi (2006, 2007 y 2010).

Sobre literatura y alfabetización encontramos la producción de Mirta Gloria Fernández (2010) y Mercedes Pérez Sabbi (2010). Algunos de esos textos se encuentran compilados en un documento que se titula "La formación docente en alfabetización inicial. Literatura infantil y didáctica". El mismo forma parte del material

elaborado para el *Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial* llevado adelante por el INFD desde mediados de 2008 hasta junio de 2010.

En "Literatura y Alfabetización" (2010) Fernández destaca las ventajas que presenta el trabajo con la literatura durante la alfabetización a partir de dos experiencias pedagógicas llevadas a cabo en el marco de la Asociación Internacional de Lectura (IRA). Las experiencias se realizaron con dos grupos de alumnos: uno de nivel inicial y otro de adolescentes recluidos temporalmente en un instituto de minoridad. Dentro de los resultados obtenidos, pone de relieve que, si bien la enseñanza centrada en la conciencia fonológica fue parte importante del éxito, la herramienta crucial de todo el proceso "resultó ser el contacto asiduo de la sala con la biblioteca, incluidos docentes y directivos. Específicamente, la capacitación abocada al análisis literario y retórico de los libros álbum con el aporte de la teoría y crítica literaria" (2010, p. 33-34). En el mismo material, Pérez Sabbi (2010) integra sus experiencias como maestra de grado, como escritora de literatura infanto-juvenil y como integrante del Plan Nacional de Lectura. Con una mirada optimista y por momentos romántica e idealizada, deposita la responsabilidad del contacto literario de los niños en la escuela.

> A la escuela le corresponde la responsabilidad de propiciar múltiples oportunidades de participación donde circule la palabra escrita y es la literatura la manera más plena y lúdica de la circulación de la palabra. El libro, como objeto amoroso que siempre llega de la mano de un adulto, será el anclaje colmado de palabras, aventuras, historias emocionantes y divertidas…; anclaje que posibilita la conformación identitaria de la subjetividad del niño, de un niño con la mirada abierta a la lectura que le permita encontrar su lugar en el mundo, más ancho en horizontes y más suyo en vivencias compartidas (p.47).

La anterior es una afirmación cargada de belleza poética, y que compartimos —como todos aquellos que dan un lugar de importancia a la literatura— en su idea de aspiración y de deseo, pero nos interroga sobre las posibilidades reales de concreción si cargamos de expectativas y sobreexigencias a la escuela. Creemos que es una meta posible y que debemos conquistar de manera gradual, si trabajamos de forma sostenida y colaborativa involucrando a todos los actores en el proceso. Un primer paso en esa dirección es identificar y comprender las dificultades que atraviesan la escuela y los maestros al transitar ese camino. A partir de allí será posible planificar estrategias conjuntas. Es sobre ese aspecto que nuestro trabajo pretende realizar un aporte.

Capítulo 2: Precisiones teóricas y metodológicas

1. **Aspectos teóricos y metodológicos**

El recorrido que propone esta investigación tiene diversos momentos. En cada uno expresamos, de la manera más acabada posible, la totalidad de la experiencia etnográfica (Rockwell, 2009) vivida entre marzo de 2015 y junio de 2016 en tres escuelas primarias y públicas de San Miguel de Tucumán. Para lograrlo realizamos tres acciones diferentes: narrar, describir y analizar. Lo descrito es lo objetivamente percibido con los sentidos. Lo narrado son los pensamientos y emociones que generaron las experiencias. Lo analizado es lo que pensamos una y otra vez durante el proceso de escritura. La investigación se convierte en una especie de meta-relato que da cuenta no solo de los resultados obtenidos, sino que refleja también el camino recorrido en la construcción del conocimiento social.

En nuestro país, el enfoque etnográfico comenzó a adquirir relevancia desde mediados de la década de los ochenta. Este impulso se dio a partir de la difusión de los estudios sobre el trabajo docente en las escuelas realizados por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1985), y las contribuciones de Regina Gibaja (1987, 1995) sobre la cultura escolar. El ingreso de la etnografía en el ámbito educativo generó una compleja trama de usos que la llevaron desde la

prescripción pedagógica a su utilización como método de formación docente. Si bien es cierto que muchos problemas educativos no pueden abordarse con este enfoque, también es cierto que la etnografía permite estudiar procesos que, por otras vías, no serían posibles de comprender (Rockwell, 2009).

Para Diaz Rada y Velazco (1998) el objetivo del enfoque etnográfico en educación es aportar datos descriptivos valiosos en relación con los contextos, las actividades y las creencias de los participantes en los escenarios escolares. La etnografía reconstruye las representaciones y prácticas propias de la cultura escolar y analiza los procesos por los cuales éstas se modifican históricamente. Para este enfoque las prácticas que tienen lugar en la cotidianeidad de los centros educativos son productos de procesos específicos y nunca son naturales (Yuni y Urbano, 2006).

Este trabajo se sitúa en un espacio intermedio entre lo que John Ogbu (1989) denomina "micro-etnografía" y "macro-etnografía". La micro-etnografía es aquella que estudia los procesos y fenómenos culturales que ocurren en el interior de las escuelas y que se relacionan con las prácticas cotidianas de maestros y alumnos. Por su parte, la macro-etnografía indaga en las relaciones que se establecen entre las instituciones educativas y los procesos que en ella se dan junto a otros de tipo estructural.

A nivel de la escritura puede incluirse en lo que John Van Maanen (1988) reconoce como *relato impresionista* puesto que reivindica el lugar de la narración en la construcción del conocimiento social. El *relato impresionista* es "un tipo de relato que sobresalta a la audiencia a través de una reconstrucción de eventos que hacen memorable la experiencia de campo. Hace uso de largos y continuos textos narrativos que arrastran al lector a un mundo de relatos desconocidos y le permite, hasta donde es posible, ver sentir y oír lo que el trabajador de campo vio, sintió y oyó" (p.205).

Es importante resaltar que para la realización de esta investigación se consideró necesario llevar adelante un atento control epistemológico y un ejercicio riguroso de la descripción objetiva, todo esto sin dejar de lado el contexto geográfico, político, histórico y social en el que se insertan esas descripciones. Junto a Van Maanen (1993) consideramos el conocimiento etnográfico —y su escritura— como "pretensiones de verdad fáctica (no invenciones o ficciones), honestas (que no ocultan datos) y objetivas (no relativas) —ubicadas todas históricamente y generadas desde una perspectiva determinada de investigación" (p.56).

En relación con el marco teórico, nos situamos en lo que Analía Gerbaudo (2006) denomina *zona de borde disciplinar*. Es decir, en la confluencia "entre los desarrollos teóricos y el posicionamiento del investigador sobre el objeto y el sujeto de transferencia que irrumpe y se impone" (p.165) Así, el trabajo reconoce aportes de la pedagogía, la sociología, de la antropología de la lectura y la escritura, de la didáctica de la lengua y la literatura y de la teoría literaria.

Pensar la escuela como un espacio de transformación social implica revisar las disputas que, dentro de la sociología y la pedagogía crítica, se conocen como *teorías de la reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1977; Bourdieu, 2006).

La problemática de los saberes docentes tiene relevancia debido a que, desde las últimas evaluaciones nacionales[10], el tema ocupa un importante lugar dentro del debate público. El conocimiento y el saber son elementos clave de la acción educativa y de la tarea de los docentes. Para relacionarse con los estudiantes y lograr que estos orienten su aprendizaje hacia el currículum escolar, se espera que los docentes dominen ciertas estrategias y medios propios. Los acelerados cambios sociales y las transformaciones en las formas de producción han colocado al conocimiento —y sobre todo

10. Nos referimos al dispositivo de evaluación *Aprender* que se llevó adelante en el año 2017.

a la capacidad de acceder, buscar y generar nuevos saberes— en un lugar de privilegio y de poder para el ejercicio de la ciudadanía y los derechos (Alliaud, 2015). Indagar la naturaleza de la práctica de enseñar, y los saberes que en ella se ponen en juego, nos permite definir y desarrollar propuestas formativas que preparen a los docentes para enfrentar con más herramientas los desafíos y las complejidades que asume la enseñanza en el presente.

De la antropología nos interesan los conceptos de *saber docente y saber pedagógico* propuestos por Ruth Mercado (2002) y Elsie Rockwell (2009). Los *saberes docentes* son un tipo de conocimiento que no se apoya en el discurso de la pedagogía, sino que tiene su origen en el quehacer cotidiano. Estos corresponden a la práctica de la enseñanza, pero incluyen también otros conocimientos que requiere el trabajo, saberes que a veces subvierten o distorsionan las funciones formales de la educación. Este conocimiento local incluye las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir, y se expresa y existe en las condiciones reales de dicho trabajo. Por su parte, el *saber pedagógico* hace referencia a aquel contenido en la disciplina académica que se presenta a través de un discurso prescriptivo. Sus funciones son definir los fines de la educación; dar respuesta práctica a los problemas de la enseñanza; recomendar qué hacer para mejorar la calidad de la educación; diseñar la estructura ideal de contenidos y métodos o bien evaluar prácticas y resultados.

La práctica muchas veces rebasa los límites del conocimiento formal, constituido y validado. No es deseable ni posible circunscribir la acción docente a lo que dicen los expertos, la investigación y la teoría. La adquisición de conciencia acerca de la práctica, de los propios esquemas prácticos adquiridos y la posibilidad de aprender de la experiencia propia y ajena, debe promoverse tanto en la formación inicial como en la permanente. Para abordar la dimensión propositiva del trabajo recurriremos a la propuesta de Analía Gerbaudo en torno al dispositivo *aulas de literatura* (2006,

2011, 2015) que, si bien fue pensado con relación a la escuela secundaria, creemos que su potencialidad puede extenderse también a los primeros años de la escuela primaria, puesto que sienta las "bases de una didáctica de la literatura no prescriptiva" (p.8). Dentro del sistema de categorías de Gerbaudo tomamos, además, *obstáculos epistemológicos e ideológicos* y *docente como autor del currículum.* Estas conceptualizaciones son funcionales en la medida en que nos permiten comprender y organizar las prácticas, pero sobre todo significan el puntapié inicial para imaginar diferentes modos de intervención.

2. **Sobre el trabajo de campo**

El trabajo de campo se extendió entre marzo de 2015 y junio de 2016 y se llevó a cabo en dos etapas. La primera consistió en una incursión etnográfica en una escuela primaria pública de San Miguel de Tucumán de ubicación urbano-marginal y con población estudiantil en situación de vulnerabilidad social[11]. La segunda etapa amplió el espectro a dos instituciones más, una de ubicación céntrica con población estudiantil de nivel sociocultural bajo, y otra de ubicación también céntrica, pero con población estudiantil de nivel sociocultural medio[12].

---

11. La valoración de la situación socio-educativa de las escuelas se realizó a través del ICSE (Índice de Contexto Social de la Educación). Su función es segmentar los territorios en los que están ubicadas las escuelas en función de los niveles de vulnerabilidad. Para determinar el ICSE se tienen en cuenta distintos factores, como características de la vivienda, acceso al agua y saneamiento, educación formal de los padres y la capacidad económica. Este índice no es elaborado por nosotros. El mismo puede ser consultado en la página del Ministerio de Educación de la Provincia.

12. Para llegar a la determinación de estas incorporaciones se contó el apoyo y recomendación de la supervisora de la zona 9, Prof. Patricia Nacusse, quien además facilitó documentación de la propuesta curricular del área de Lengua del total de instituciones bajo su supervisión.

El objetivo de este recorte fue realizar un contraste que permitiera determinar el grado de influencia que tiene la ubicación del establecimiento y el nivel socioeconómico de los alumnos en la forma de llevar adelante las prácticas de enseñanza. Se partió de la hipótesis de que, entre estas dos variables y el trabajo del docente alfabetizador, existen relaciones. Los resultados obtenidos durante el trabajo de campo arrojaron que, a pesar de las diferencias significativas que presentan las escuelas con relación a estos aspectos, las prácticas docentes en las tres instituciones son muy similares. Tomamos entonces la decisión de no profundizar sobre el tema, pues demostró ser una variable poco influyente en la confección de las planificaciones didácticas, pero permitió reorientar el trabajo tras el surgimiento de nuevos interrogantes: ¿A qué se debe que escuelas tan distantes entre sí, con diferentes maestros y con diferentes grupos de estudiantes tengan prácticas de enseñanza y propuestas de trabajo tan parecidas? ¿Es posible determinar el origen de esas propuestas? ¿De dónde surgen y cómo llegan a expandirse de una manera tan efectiva? ¿En qué lugar se posiciona el docente ante esta situación?

Los datos se recolectaron por medio de observaciones participantes y de la confección de registros. Además, realizamos entrevistas informales y formales semi-estructuradas a los docentes que tenían a su cargo 1° y 2° grado. La información que se obtuvo de ese trabajo fue ampliada con la consulta de carpetas didácticas, cuadernos de alumnos, planificaciones anuales y proyectos alfabetizadores institucionales, entre otros documentos que resultaron relevantes.

La experiencia de campo significó una gran apuesta y también un desafío. Fue central tener en cuenta los tiempos personales de los informantes, porque pudimos comprobar que cada docente tiene tiempos diferentes. A su vez, miran con recelo a toda persona que viene del exterior y que muestra algún interés por su trabajo. Recae en ellos una fuerte idea de la investigación como

control, por eso requiere tiempo y asistencia sistemática construir vínculos de confianza que permitan el acceso a información válida y a datos reales. Este es un punto crucial, ya que de otro modo se corre el riesgo de obtener datos falsos o modificados en función de lo que el informante cree que el investigador busca o necesita.

Un ejemplo de esta situación fue la comprobación de que, ante nuestra presencia, muchos docentes "actuaban" sus clases. Estaban mucho más tiempo parados al frente, utilizaban mucho más el pizarrón e incluso su tono de voz era más elevado. A veces acompañaban estas acciones con movimientos exagerados en los brazos, como si eso hiciera que sus explicaciones fueran más comprensibles. A esta práctica la denominamos *histrionización* del rol docente y supone una actuación exacerbada de parte del sujeto en un esfuerzo por acercarse a lo que considera que debería ser la labor del enseñante. A través de poses, de gestos, de amplias apropiaciones del espacio y de la utilización del cuerpo y de la voz, el docente transforma la clase en una escena teatral en la que busca la aprobación de aquellos a los que ve como un nuevo público y a la vez como evaluadores.

La idea de escritura del investigador hace sentir incómodos y despierta temor en los maestros. Llevó tiempo poder escribir notas de campo y solo se consiguió con algunos docentes. Hubo informantes que nunca estuvieron cómodos cuando se registraba lo que ocurría durante sus clases, ni tampoco con las entrevistas. En una primera instancia se confeccionaron los registros fuera de la escuela. La desventaja de esto es que quien asume el rol de etnógrafo se apoya necesariamente en lo que puede recordar de la experiencia. Por ello resulta imprescindible anotar, aunque más no sea, ideas sueltas en una libreta, de manera que ese apoyo facilite la construcción posterior del registro completo.

La posibilidad de ajustar la mirada y entrenar la capacidad de observación se consigue también con el tiempo. Al ingresar a la institución, la realidad y sus complejidades abruman al investi-

gador. Estar atento a las pistas del entorno permite saber dónde poner el foco y dónde no. Lo mismo ocurre con la dinámica de la escucha y el diálogo. Saber qué, cómo, dónde y hasta cuándo preguntar es algo que se deduce del contexto en el que se produce la conversación. El docente es un sujeto que no expone abiertamente su práctica. Sobrevuela sobre ellos el temor constante de estar "haciendo las cosas mal" y que eso pueda traerles algún tipo de problema a nivel laboral. Entender esto facilita la inserción genuina en la comunidad. Una vez que esa confianza se logra, el investigador tiene acceso a espacios y prácticas que habían permanecido restringidas para las personas no vinculadas con la comunidad.

3. **Presentación de las categorías**

Para determinar las categorías de análisis utilizamos el método de saturación de la información proveniente de la Teoría Fundamentada (Hernández Sampieri, 2003). El proceso de categorización comenzó con posterioridad al trabajo de campo y se efectuó en el mes de julio de 2016. Al comprobar la similitud de las prácticas docentes en las tres instituciones, finalizó la etapa de recolección de datos. Es importante recordar que, en el ámbito de las investigaciones sociales, no existe una división por etapas totalmente cerrada. En el transcurso del trabajo en terreno el investigador prefigura categorías provisorias que surgen de análisis preliminares. Estos acercamientos previos son necesarios toda vez que sirven de orientación y guía para el desenvolvimiento del investigador y marcan los pasos a seguir. Posteriormente, son corroborados por un análisis más metódico y exhaustivo. Si se cree conveniente, es posible retornar al campo y profundizar sobre algún aspecto en particular.

En nuestro caso, al ser la primera experiencia con la etnografía, esbozamos algunas categorías de manera demasiado *a priori*. Las mismas estaban incluidas ya desde el primer diseño y se establecieron antes del ingreso a las escuelas. Si bien esto nos brindó inicialmente un marco de confianza para llevar adelante la investigación, luego se convirtió en un obstáculo para el análisis. Caímos en la trampa de apegarnos a ese esquema e intentamos una adecuación forzada del corpus. Llevó un tiempo considerable darnos cuenta de ello, pero fue en ese momento en que se inició una etapa de destrucción y reconstrucción de las categorías que alternaba con momentos de incertidumbre, caos y la sensación de que el material era "inabarcable". Esto dio por resultado una serie de escritos parciales, desconectados y fragmentarios que fueron la materialización de un proceso interno de búsqueda y transformación de nuestro propio conocimiento de la realidad escolar. Fue también la comprobación personal de eso que Rockwell (2009) denomina "el camino real":

> En el proceso real se intercalan periodos de campo con periodos de análisis y elaboración conceptual. La secuencia de estas actividades depende de muchos factores. Entre estos, se destacan la angustia y la seguridad, la resistencia o la energía para realizar determinadas actividades […] A veces se va al campo con una aparente desestructuración, para pisar tierra o retomar los referentes más cercanos. Otras, se arman modelos conceptuales desde lectura teóricas, que al poco tiempo se quiebran contra la realidad observable […] En ciertas ocasiones, se sumerge uno en tareas seguras pero agotadoras como la transcripción o, al contrario, se distancia y le dedica tiempo a leer, por la sensación de tener demasiado material o de no tener nada que decir porque todo se ha vuelto cercanamente familiar. Todo este proceso es *normal*, son las fases necesarias del camino real (p.67).

Una vez conscientes de que las categorías iniciales no daban cuenta de la experiencia de campo, se dio paso a una segunda etapa de análisis que consistió en una lectura total del material, pero ya sin ataduras y sin ningún esquema previo. Incluso se dejaron de lado los objetivos y hasta el propio tema de la investigación. Esta lectura desapegada nos obligó a mirar el corpus sin condicionamientos, dejando que sea la experiencia la que guiara el análisis. Debemos admitir que este tipo de lectura genera momentos de enorme desconcierto y lleva al límite la confianza con el enfoque. No obstante, una vez que se atraviesa ese tramo del trabajo, es posible advertir relaciones cada vez más significativas. El resultado de ese proceso nos permitió proponer dos macro-categorías, en estrecha relación una con otra. Estas contienen en su interior subcategorías que se organizan en forma de binomios y que nos permiten abordar el problema a través de diferentes niveles de análisis.

La primera categoría es aquella que da cuenta de *tensiones*. Entendemos por *tensión* a las "divergencias entre diversas fuerzas y elementos en la comprensión que el profesor tiene del contexto de la escuela, de la asignatura o de los estudiantes. Divergencias que se expresan como incomodidad o confusión y que interfieren en la intención de puesta en acción en el aula que tiene el profesor" (Freeman, 1993.p 488).

En el interior de esta macro-categoría distinguimos dos tipos de tensiones que conforman el primer nivel de análisis. El primer tipo hace referencia a las tensiones relacionadas con *demandas* y *objetivos.* Este binomio se ocupa de los conflictos que genera en la práctica docente la superposición entre el *saber pedagógico* y los objetivos personales que fija el maestro para sí mismo a la hora de planificar. Los objetivos ingresan dentro de lo que se conoce como *saber docente* (Mercado, 2002; Rockwell, 2009) mientras que las demandas se presentan a través de las imposiciones del marco legal educativo y se complejizan con el agregado de las

demandas sociales y de las exigencias institucionales propias de cada escuela. Entendemos por "demandas sociales" todo lo que se discute a nivel de la opinión pública, en conversaciones en las calles y en los comentarios que emiten los ciudadanos por medio de las redes sociales.

En el mismo nivel ubicamos un segundo binomio compuesto por *contenidos* y *recursos.* A través de él analizamos las propuestas didácticas elaboradas por equipos ministeriales (contenidos) y las condiciones reales de posibilidad cuando se las lleva adelante en las escuelas estudiadas (*recursos*). Esto nos permite dejar al descubierto las dificultades que se generan cuando se ponen en funcionamiento las prescripciones generalizadas en el espacio de las realidades locales.

El segundo nivel de análisis problematiza las tensiones entre *escribir*, *decir* y *hacer.* Allí trabajamos la desarticulación entre lo que los docentes escriben en sus planificaciones, lo que cuentan en las entrevistas cuando hablan de sus prácticas, y lo que efectivamente realizan en el momento de estar en las aulas a las que accedimos por medio de la observación participante.

La segunda categoría macro se enfoca en las *Estrategias.* En ella analizamos las formas de hacer que, consciente o inconsciente, los maestros llevan adelante en sus clases con el objetivo de superar las dificultades que se generan a partir de las tensiones. Dentro de las estrategias detectadas distinguimos tres tipos. En primer lugar, se encuentran las *estrategias no resolutivas.* Estas refieren a aquellas prácticas en las que el docente no produce material propio, pero tampoco cuestiona los que recibe. Solo se limita a reproducir propuestas importadas a través de un aplicacionismo acrítico que, lejos de ejercitar la reflexividad, cristaliza teorías y prácticas de manera descontextualizada. Este tipo de estrategia no permite resolver satisfactoriamente los problemas, puesto que no los aborda.

Un segundo tipo de estrategias son las estrategias *resolutivas.* Estas a su vez pueden dividirse en dos grupos más: *estrategias de*

simulación y ocultamiento y *estrategias* de *reinvención*. En las estrategias de *simulación y ocultamiento* los docentes resuelven las dificultades a través de la utilización de recursos paralelos, como cuadernos y fotocopias que circulan de manera oculta, a la vez que dan cuenta de formas de resolver problemas en las que los docentes legitiman sus propios saberes. Se trata de saberes que tienen su base en la experiencia práctica, pero no pueden ser declarados dentro de la planificación oficial.

Por último, con las estrategias *de reinvención* los docentes recurren a la escritura literaria y a la creatividad como forma de resolver los conflictos. Reescrituras de textos, relatos autobiográficos, y libros "robados" de la biblioteca demuestran las potencialidades que tienen los docentes para generar espacios alternativos donde el disfrute y la imaginación son los protagonistas.

Capítulo 3: Primer nivel de análisis. Tensiones entre *objetivos* y *demandas*

1. **Las demandas del *saber pedagógico***

Determinar las tensiones que se generan entre los objetivos docentes y las demandas que surgen del propio sistema educativo implica, en primera instancia, conocer cuáles son los proyectos que las sostienen. Esto nos lleva a la necesidad de indagar en las prescripciones que se realizan desde la política educativa.

Las propuestas impulsadas tienen su expresión en documentos de carácter oficial que se refieren a cuestiones curriculares. Dentro de esos documentos sobresalen dos escritos que poseen un mayor grado de generalidad: los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ). Decimos que tienen un mayor grado de generalidad porque son el producto de un largo proceso de toma de decisiones y de consensos en el que intervienen distintos agentes educativos. Además, su alcance es más amplio, siendo nacional lo que respecta a los NAP y jurisdiccional, los DCJ.

Los niveles utilizados en este análisis responden a lo que Flavia Terigi (1999) describe como parte de los *procesos curriculares*. El concepto de *proceso curricular* surge para superar una dicotomía

que, dentro de los estudios sobre el currículum, entendía este constructo de forma demasiado restringida (limitándose únicamente al texto escrito, es decir, a lo prescripto) o como algo tan amplio que terminaba por diluirse en un espectro que hacía referencia a todo lo que tiene que ver con lo educativo. La necesidad de una precisión conceptual determinó la aceptación de que lo prescripto no se conserva estable a lo largo de todo el proceso, sino que se especifica por medio de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlo de acuerdo al ámbito en el que se despliegue. El proceso culmina por generar representaciones concretas que se plasman en diversas "objetivaciones". Existen por lo menos tres ámbitos de transformación reconocidos: uno a nivel de la gestión política, otro a nivel institucional y un último a nivel del aula. Cada uno de estos ámbitos genera sus propias objetivaciones (ver cuadro Nº1).

Cuadro Nº1
Niveles y objetivaciones del proceso curricular

Niveles	**Objetivaciones**
Nivel de la gestión política	Diseños curriculares
Nivel de la institución	Planes institucionales
Nivel del aula	Planificaciones que realiza el docente

Cada uno de los niveles constituyen escalas que se organizan y desarrollan a través de lógicas específicas, que son el resultado del accionar de los sujetos involucrados. Terigi sostiene que los procesos curriculares pueden comprenderse mejor si se realizan recortes de escala adecuados a las diferentes objetivaciones de lo prescripto y si se analizan las dinámicas operantes. Para ello propone retomar los planteos de Ezpeleta y Rockwell (1985) sobre los procesos de *control* y *apropiación*. El inter-juego entre ambos procesos da como resultado diversos procesos de especificación curricular.

Esos procesos siguen lógicas internas que responden a tres posibilidades, y cada una de ellas es considerada como una hipótesis diferente. La primera es la *hipótesis de la aplicación*. Se basa en la eficacia de las prescripciones sobre cualquier otro factor que pudiera operar en cada escala. Desde esta perspectiva, la prescripción acerca de qué enseñar se mantiene estable en todos los niveles: las intenciones políticas respecto de la enseñanza se expresan unívocamente en las políticas curriculares, se concretan en los proyectos institucionales y terminan de realizarse en el trabajo áulico. La idea de aplicación implica que, si bien pueden sufrir algunas modificaciones, estas son solo ajustes vinculados con las condiciones más concretas que caracterizan a cada nivel.

La segunda es la *hipótesis de la disolución*. Esta sostiene que las fuerzas de las lógicas en cada nivel pueden llegar a ser tan potentes que el currículum prescripto termina por carecer de eficacia frente a ellas. Algunas posiciones extremas van mucho más allá hasta el punto de argumentar que lo que ocurre en las aulas posee fuerza por sí mismo y que en realidad eso es lo que verdaderamente constituye el currículum.

La tercera es la *hipótesis de la especificación*. Tanto los procesos de aplicación como los procesos de disolución suponen el accionar excluyente de una lógica en desmedro de la otra. Se propone entonces abrir conceptualmente el espacio para dar lugar a esa relación entre lo que se prescribe y lo que se realiza en las aulas.

Eso da por resultado la idea de que las lógicas específicas de los recortes de escalas son eficaces en el sentido de que tienen efectos concretos sobre la transformación de lo prescripto. Por ello, lejos de estar inerme a merced de las fuerzas operantes, son eficaces en la medida en que determinan cuestiones de lo que ocurre en cada nivel. Las transformaciones son el resultado del accionar de los sujetos que inciden al aceptar, rechazar, redefinir o transformar el currículum.

Al introducir a los sujetos se superan las hipótesis anteriores al tiempo que se permite el despliegue de una serie de *hipótesis complementarias*, a saber:

- Los diversos ámbitos de un mismo nivel no son idénticos entre sí. Es posible encontrar diferencias entre jurisdicciones, instituciones y grupos.
- Los ámbitos no son homogéneos. El currículum es una variable fundamental pero no todo lo que ocurre en la escuela está determinado por él.
- Los procesos curriculares son procesos históricos. Si se introduce la variable diacrónica es posible observar cómo los procesos llevan inscripto en su interior la historia de su propio desenvolvimiento. Las prescripciones se inscriben en prácticas que las anteceden y que contribuyen a determinarlas.

Podemos decir entonces que ninguna propuesta curricular funda procesos enteramente nuevos. Complejizar el análisis implica considerar el papel de la historia en las formas de control y apropiación que se ponen en marcha. Ahora bien, si cruzamos esta propuesta con los postulados de Elsie Rockwell (2009) y Ruth Mercado (2002) sobre el *saber pedagógico* y los *saberes docentes*, obtenemos un aparato potente que nos permite no solo profundizar en el análisis de los datos, sino además dar cuenta de las tensiones e incorporar la experiencia de la práctica de los maestros como un valor agregado.

2. **Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**

Los NAP corresponden al primer nivel de especificación curricular y pueden definirse como el marco regulatorio y normativo por medio del cual se establecen los saberes relevantes. Deben incluirse en todas las escuelas del país y se encuentran divididos según áreas, niveles y años. A partir de esos contenidos se elabora en cada jurisdicción el *Diseño Curricular Jurisdiccional* (DCJ) que supone mayores especificaciones y adecuaciones, pues se confeccionan tomando como base las características y necesidades locales.

Los diseños provinciales deben contemplar las particularidades, pero no pueden dejar de lado el marco nacional, de esta manera queda asegurada la equidad curricular y la compatibilidad de los documentos en todo el país. En un segundo nivel cada institución educativa propone un *Proyecto Educativo Institucional* (PEI), entendido como el conjunto de prácticas singulares que definen la identidad y la gestión pedagógica de una determinada escuela (Blejmar, 1995). Estos niveles formalizan el proceso de transmisión cultural que tiene lugar en la escuela, a partir de la selección de los saberes considerados necesarios y relevantes en un determinado marco político, histórico y sociocultural (Suriani, 2014).

Como ya se mencionó, los NAP surgieron en nuestro país como una propuesta superadora a la fragmentariedad y heterogeneidad que caracterizó al sistema educativo durante los 90. A través de la resolución N°214/04, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) acordó la necesidad de una construcción conjunta de pisos mínimos en relación con los saberes que deben enseñarse en las escuelas. Para lograr este objetivo se llevaron a cabo reuniones periódicas a las que asistieron referentes de todas las jurisdicciones.

En diciembre de 2004, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en el marco del Proyecto de la LEN, propuso los NAP para las distintas áreas disciplinares a través de una serie de

documentos curriculares que fueron supervisados por el CFCyE, situación que les otorgó validez en todo el territorio argentino. Según se expresa en su presentación, los NAP surgen con la intención de acompañar a las escuelas y docentes en la mejora de las condiciones de enseñanza. Esto se lograría mediante la integración del Sistema Educativo Nacional y de acuerdo con las particularidades de cada Jurisdicción, para que, de esa forma, se aseguren las mismas posibilidades de acceso a todos los alumnos del país.

El documento se inicia con una carta dirigida a los docentes del entonces ministro de Educación de la Nación, Daniel Filmus, en la que se resalta el carácter federal de los saberes que desde allí se promueven. En cuanto a su organización, el escrito se divide en cuatro apartados que responden a los espacios curriculares de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Comentaremos el contenido del documento para el área de Lengua de 1° y el 2° año, que son los que corresponden al bloque de la UP y responden al recorte que se realizó al momento de llevar adelante la investigación. Por lo mismo, nos abocaremos a aquellos elementos que consideramos relevantes y que sirven de apoyo para comprender las relaciones y las implicancias que tienen estos documentos con otros niveles curriculares y con las prácticas de los docentes en las aulas.

a. El área de Lengua en los NAP para el primer ciclo de primaria

El área de Lengua es la segunda asignatura que se describe en los NAP. Se estructura a partir de ejes específicos dentro los cuales se incluye una serie de ítems que describen diferentes situaciones de aprendizaje. Para el primer año se proponen tres ejes: *Oralidad* ("en relación con la comprensión y producción oral"), *Lectura* ("en relación con la lectura") y *Escritura* ("en relación con la lectura").

En el eje "en relación con la comprensión y la producción oral" se detallan todas aquellas situaciones vinculadas con la oralidad

en el contexto del aula. Las mismas apuntan a la realización de dos acciones principales: hablar y escuchar. Pero no se trata de hablar sobre cualquier tema o escuchar de manera espontánea, sino que lo que se propone es un trabajo planificado en el que sobresalen los géneros discursivos de la conversación, la narración y la renarración. Consideramos que la propuesta es amplia y convocante, pero es necesario reconocer que en las instituciones escolares la sistematización y la enseñanza secuencial de la lengua oral es un tema que no se aborda con profundidad y a la que no se le asigna la importancia que se le promueve desde los documentos oficiales. Esto se ve reforzado por concepciones limitantes sobre el lenguaje que consideran que los niños y niñas aprenden a hablar en su casa, en la calle o en los diferentes espacios que anteceden a su formación escolar, por lo que no es necesario proponer actividades planificadas para lograr los objetivos que se fijan dentro del eje. Además, es común encontrar en circulación ideas que dan por sentado que es suficiente para conseguir los aprendizajes el hecho de generar espacios de habla espontánea. Con ello los docentes suponen asegurada la adquisición, la ampliación y la comprensión oral de los estudiantes. Desde este punto de vista se concibe el uso oral de la lengua como una capacidad innata, por cuanto el habla actúa como una herramienta para interactuar, responder consignas, dar cuenta de saberes, llamar la atención, etc., capacidad que se fortalece de manera natural en las interacciones cotidianas (Gutiérrez Ríos y Rosas de Martínez, 2007).

Sostenemos que este eje resulta fundamental y consideramos acertada la forma en la que se presenta en los documentos, pues es el primero en aparecer y el que más ítems posee (un total de seis en ambos años, por sobre cuatro y tres en los otros casos). Esto pone de relieve a la oralidad como la base sobre la que se asienta todo el proceso alfabetizador, articulando además como nexo entre el nivel inicial y el primer grado. Por lo mismo, se mantendrá a lo largo de todos los años correspondientes a la educación primaria.

Es importante mencionar que, entre el primer y segundo año, la complejización de los saberes desde lo prescriptivo es mínima. Solo se agrega al primer objetivo la especificación de "dar una opinión y justificarla". A simple vista puede parecer un detalle menor, pero creemos que hacer explícita la progresión permitirá a los docentes reflexionar sobre las maneras más adecuadas de trabajarla y de jerarquizar un conocimiento que, en el momento de la planificación, suele dejarse de lado.

Eje	**Cuadro N°2** **EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL**	
Ítem	**1º AÑO**	**2º AÑO**
1	La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales y lecturas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, entre otros).	La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, de lecturas compartidas y para planificar diversas tareas conjuntas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, dar su opinión y justificarla, entre otros).
2	La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas.	La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas.
2	La producción asidua de narraciones de experiencias personales, de anécdotas familiares y de descripciones, y la escucha atenta de textos similares producidos por los compañeros.	La producción asidua de narraciones de experiencias personales, de anécdotas familiares y de descripciones, y la escucha atenta de textos similares producidos por los compañeros.

3	La renarración, con distintos propósitos, de cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos.	La renarración, con distintos propósitos, de cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos.
4	La escucha, comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas, etc. y otros géneros poéticos orales	La escucha, comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas, etc. y otros géneros poéticos orales.
5	La escucha comprensiva de consignas de tarea escolar expresadas de manera clara y pertinente en el marco de las propuestas desarrolladas en el aula.	La escucha comprensiva de consignas de tarea escolar expresadas de manera clara y pertinente en el marco de las propuestas desarrolladas en el aula.

El segundo eje habla de cuestiones "en relación a la lectura". A diferencia del eje anterior, aquí ya es posible encontrar cambios significativos entre el primero y el segundo año. A nivel cuantitativo se suma un ítem más, pasando de tres situaciones en el primer año a cuatro en el segundo. Este ítem adicional se refiere a la inclusión de textos instructivos sencillos que puedan ser abordados por los alumnos con la menor mediación posible. Cuando hablamos de textos sencillos nos referimos a aquellos que no poseen una gran extensión, como el caso de las consignas escolares y /o aquellos que están conformados por oraciones, en su mayoría sintagmas nominales o verbales. Un ejemplo son las recetas de cocina, que suelen ser los textos que generalmente se utilizan para trabajar las instrucciones.

A nivel cualitativo sobresale la noción de autonomía lectora, condición que indica el avance en la apropiación del código escrito y que permite el progreso en relación con los contenidos trabajados en clase. La autonomía se transforma en un indicador de aprendizaje y debe tomarse en cuenta a la hora de programar, evaluar y promover a los estudiantes.

La autonomía se presenta recién en el segundo año y toma como unidad de referencia a la palabra dentro de los textos trabajados. En el primer año la lectura aparece definida como la frecuentación y el disfrute de los textos. Es decir, se reconoce como condición necesaria el acceso al material de lectura y un espacio que permita apreciar el fenómeno lector desde un lugar de placer. Este punto es relevante porque, de acuerdo con la secuencialidad que subyace a la propuesta organizativa de los núcleos, garantizar los recursos y las posibilidades de manipulación de estos permitiría la progresión en el trabajo con cada uno de los ejes. Siguiendo esta lógica, los tipos textuales sugeridos son los textos literarios. Existe un predominio de los textos narrativos, siendo el cuento el género por antonomasia. En menor medida se mencionan los textos poéticos mientras que el género dramático no figura entre las sugerencias.

Eje	**Cuadro N°3** **EN RELACIÓN CON LA LECTURA**	
Ítem	**1º AÑO**	**2º AÑO**
1	La frecuentación y exploración asidua de variados materiales escritos, en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros).	La frecuentación y exploración asidua de variados materiales escritos, en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros).
2	La lectura (comprensión y el disfrute) de textos literarios (cuentos, fábulas, leyendas y otros géneros narrativos y poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos) y textos no literarios (notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros) leídos	La lectura compartida con los compañeros, el docente y otros adultos (de manera habitual y sistemática) de cuentos, fábulas, leyendas y otros textos narrativos literarios; poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos; y de textos no literarios como descubrimientos, historias de vida, notas de enciclopedia sobre

	de manera habitual y sistemática por el docente y otros adultos	diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros.
3	La lectura de palabras, de oraciones que conforman textos con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos (títulos de cuentos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas).	La comprensión de textos instruccionales accesibles para los niños (recetas, instrucciones para elaborar un objeto, consignas escolares, etc.).
4		La lectura autónoma de palabras, de oraciones que conforman textos (en distinto tipo de letra) con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos (títulos de cuentos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas).

El tercer eje aborda las cuestiones "en relación a la escritura". Sobre este eje podemos decir que lo que define al primer año es la idea de la escritura como el resultado de un trabajo colaborativo entre el docente y los alumnos. Además, promueve el concepto como algo intrínsecamente vinculado a lo procesual y sobre el que deben tomarse decisiones y llegar a acuerdos para encontrar la forma más conveniente de realizar las actividades. En este primer año las unidades de referencia son la palabra y la oración en contextos de escritura mediada por el adulto. En el segundo año ocurre algo similar al eje en relación a la lectura: se agrega un ítem más dentro de las situaciones sugeridas y se diferencia del año anterior por el grado de autonomía de los alumnos sobre las producciones que se realicen. Una cuestión que sobresale en los núcleos propuestos

para el segundo año es la inclusión de un cuarto eje "en relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos". Se trata de un cuerpo de saberes que aparece a partir de este año y como un último espacio dentro de los núcleos. En él se sugieren las siguientes acciones: reconocer palabras o frases, reflexionar sobre el vocabulario, usar signos de puntuación y letras mayúsculas e incentivar las dudas sobre las propias escrituras para identificar errores vinculadas a algunas convenciones de escritura, como ser los de nominados "sonidos compuestos".

Eje	**Cuadro N°4** **EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA**	
Cant.	**1º AÑO**	**2º AÑO**
1	La escritura asidua de textos en colaboración con el docente, en condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito, idear y redactar el texto conjuntamente con el maestro —dictándole el texto completo o realizando una escritura compartida—, releer el borrador del texto con el maestro y reformularlo conjuntamente a partir de sus orientaciones.	La escritura asidua de textos (narraciones de experiencias personales, cuentos, descripciones, cartas personales, esquelas) en forma autónoma o en colaboración con el docente (discutir y consensuar el propósito, idear y redactar el texto conjuntamente con el maestro —dictándole el texto completo o realizando una escritura compartida—, releer el borrador del texto con el maestro y reformularlo conjuntamente a partir de sus orientaciones).
2	La escritura de palabras y de oraciones que conforman un texto (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc.), que puedan ser comprendidas por ellos y por otros, así como la revisión de las propias escrituras	La escritura autónoma de palabras y oraciones que conforman textos (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc.), respetando las correspondencias entre sonidos y letras, trazando letras de

	para evaluar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas	distinto tipo, separando las palabras en la oración e iniciándose en el uso del punto y la mayúscula después del punto.
3		La participación frecuente en situaciones de revisión de las propias escrituras para evaluar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas

Los documentos ministeriales sobre los Nap llegaron a las escuelas con orientaciones que enunciaban que era necesario formar a los alumnos como "lectores". Las lecturas literarias ingresaron en los contenidos priorizados y se desplegó una gran cantidad de recursos humanos y materiales para promoverlos. Sin embargo, a pesar de que desde los discursos institucionales, estatales y académicos se enfatizó la importancia de un contacto precoz y sistemático con la literatura, subsisten, hasta el día de hoy, sesgos de una subordinación que pareciera ser inevitable entre el trabajo con la literatura y la enseñanza de la alfabetización.

En ningún momento el documento se refiere a la literatura como un espacio disciplinar autónomo. La literatura, dispersa entre los ejes a través de un ordenamiento de tipo genérico, muestra mayor presencia en el eje de la lectura, luego en la oralidad y en menor medida, en la escritura. La literatura se inserta dentro del área de Lengua y se distribuye de una manera que puede brindar datos importantes sobre su lugar en el currículum escolar.

Si se avanza un poco más, los contenidos del segundo ciclo se amplían al incluir en "Lengua" un cuarto eje: el eje "Literatura". La literatura se presenta, ahora sí, como contenido independiente, pero equiparado a las otras prácticas que se llevan a cabo dentro del espacio curricular. Existen más indicios de subordinación en otros materiales elaborados por el ME para el acompañamiento

del trabajo docente. Un ejemplo se encuentra en el *Material de reflexión para el desarrollo curricular en escuelas de Nivel Primario* elaborado por el Plan Nacional de Lectura. Se trata de un tipo de documento específico que llegó a las instituciones como texto de apoyo y orientación. En la primera página se señala lo siguiente:

> Aprender a leer, a descifrar el código lingüístico, no es sinónimo de formarse como lector. Manejar las reglas básicas de la escritura no es lo mismo que incorporar a la lectura como conocimiento y práctica habitual. Son dos procesos cognitivos consecutivos; subordinado el segundo del primero, pero no irremediablemente su consecuencia (p. 1).

Los ejemplos citados constituyen evidencias de formas de vinculación y de los términos en que se piensa el lugar de la literatura en los primeros años de escolaridad. En relación con esto se pueden formular interrogantes como: ¿Qué concepción de lectura y de lector subyace en estas decisiones? ¿Por qué se posterga a la literatura como eje independiente hasta el segundo ciclo, es decir, cuatro años después del inicio de la escuela primaria? ¿Incide esta decisión en la representación que los docentes tienen sobre el lugar de la literatura en la alfabetización inicial y de sus propios alumnos como lectores? ¿Repercuten estas representaciones en la configuración de sus prácticas alfabetizadoras?

Estas preguntas abren el juego a otras y marcan los orígenes de nuestra investigación. Algunas de ellas son: ¿Cuáles son los usos y las prácticas con la literatura que se llevan adelante en las aulas del primer ciclo de la escuela primaria? ¿Cómo se construye el corpus literario en las escuelas? ¿Cuál es la selección de textos que se proponen a los alumnos? ¿Es posible establecer relaciones entre el trabajo con la literatura, la práctica alfabetizadora de los maestros y la construcción de una identidad lectora en los estudiantes que

recién inician su camino formativo? Estas tratarán de ser respondidas a lo largo de este trabajo.

Los ejes mencionados son parte de una estructura básica que se mantiene a lo largo de cada uno de los años que componen la escolaridad primaria. Además de estos, en el segundo año se amplía el alcance a través de la inclusión de un cuarto eje que se refiere a cuestiones específicas en vinculación con el lenguaje. Según nuestra lectura, estos ejes fueron determinantes en la configuración del área hasta el punto de trascender el propio documento. De esta manera, es posible encontrar una amplia gama de escritos posteriores que los recuperan como esquemas para profundizar en los conocimientos que se ofrecen a los alumnos. Entre los más relevantes podemos mencionar la serie *Cuadernos para el Aula* (2005) y los *Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza* (2006).

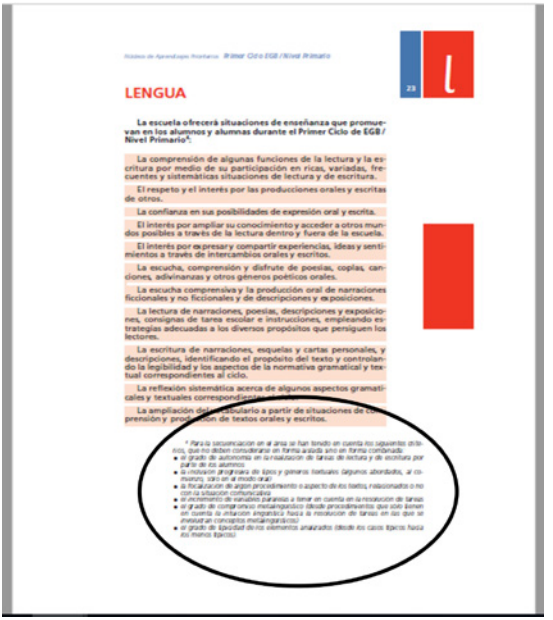
Es innegable que la organización resulta funcional en el momento de ordenar los contenidos. Esta es una de las razones por las que hoy se cuenta con abundante bibliografía dispuesta en ese sentido. Nos proponemos, entonces, ingresar al documento tomando en cuenta otros parámetros de análisis. Pretendemos de esta manera contribuir a repensar el área dentro de este nivel.

b. Una pequeña nota al pie: los criterios en la secuenciación de contenidos para el área de Lengua

Una de las singularidades que distinguen al documento es que los objetivos no se presentan enunciados explícitamente. Por el contrario, la estrategia utilizada es el listado de situaciones generales que deben promoverse durante el primer ciclo. Estas tienen que ver con acciones como la escucha comprensiva, la lectura de diversos textos, la escritura de textos breves y la reflexión sistemática sobre los procesos abordados. El listado general aporta información sobre los aprendizajes. Sin embargo, en la página

N°23 existe un detalle, una pequeña nota al pie (ver imagen N°1) que se incorpora para dar cuenta de los criterios que se consideraron al momento de realizar la secuenciación del área. Los criterios enunciados son:

- El grado de autonomía en la realización de tareas de lectura y la escritura por parte de los alumnos.
- La inclusión progresiva de tipos y géneros textuales (algunos abordados, al comienzo, solo en el modo oral).
- La focalización de algún procedimiento o aspecto de los textos, relacionados o no con la situación comunicativa.
- El incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas.
- El grado de compromiso metalingüístico (desde procedimientos que solo tienen en cuenta la intuición lingüística hacia la resolución de tareas en las que se involucran conceptos metalingüísticos)
- El grado de tipicidad de los elementos analizados (desde los casos típicos hacia los menos típicos).



LENGUA

La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas durante el Primer Ciclo de EGB / Nivel Primario[1]:

La comprensión de algunas funciones de la lectura y la escritura por medio de su participación en ricas, variadas, frecuentes y sistemáticas situaciones de lectura y de escritura.

El respeto y el interés por las producciones orales y escritas de otros.

La confianza en sus posibilidades de expresión oral y escrita.

El interés por ampliar su conocimiento y acceder a otros mundos posibles a través de la lectura dentro y fuera de la escuela.

El interés por expresar y compartir experiencias, ideas y sentimientos a través de intercambios orales y escritos.

La escucha, comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas y otros géneros poéticos orales.

La escucha comprensiva y la producción oral de narraciones ficcionales y no ficcionales y de descripciones y exposiciones.

La lectura de narraciones, poesías, descripciones y exposiciones, consignas de tarea escolar e instrucciones, empleando estrategias adecuadas a los diversos propósitos que persiguen los lectores.

La escritura de narraciones, esquelas y cartas personales, y descripciones, identificando el propósito del texto y controlando la legibilidad y los aspectos de la normativa gramatical y textual correspondientes al ciclo.

La reflexión sistemática acerca de algunos aspectos gramaticales y textuales correspondientes al ciclo.

La ampliación del vocabulario a partir de situaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos.

Imagen N°1. Nota al pie en la que se enuncian los criterios de secuenciación del área

Al tratarse de una nota marginal, la información contenida en ella puede llegar a ser pasada por alto, sobre todo por aquellos lectores que se acerquen al contenido de manera superficial. A pesar de esto, la nota al pie contiene importantes claves de lectura. La información que aporta pone al descubierto las lógicas internas que diagraman el camino de la enseñanza y justifican los recortes específicos del área para cada año escolar. Por lo expuesto, consideramos que toda esa información posee un valor que, al limitarla a un listado en el margen inferior de una hoja no es posible apreciar. Proponemos recuperar estos elementos y utilizarlos para analizar cada uno de los ejes.

La cuestión de la secuenciación de los contenidos ha sido objeto de reflexión para diversos investigadores. Algunos se ocuparon de abordar el tema de manera general, como es el caso de los trabajos de Leslie J. Briggs (1973), de Joseph Eigenmann (1981) y de José A. Gallegos (1998). Otros, en cambio, han optado por incursionar en el tema dentro áreas específicas de conocimiento, ejemplo de ello son los estudios de Luis Miguel Del Carmen (1990,1991, 1992, 1994, 1995) o Luis Hernández-Abenza (2006) para la enseñanza de las ciencias naturales.

En el caso del área de Lengua, uno de los trabajos de mayor impacto fue *Estrategias de Lectura* (1992) de la psicóloga española Isabel Solé. Sus propuestas de secuencias didácticas estructuradas a partir de "momentos" (antes, durante y después) en el abordaje de la comprensión lectora se convirtieron en verdaderos modelos que trascendieron fronteras. Hemos podido verificar la utilización de la propuesta de Solé en trabajos tanto académicos y de investigación como en documentos curriculares de diversos países de América Latina, entre los que se encuentran Chile, Perú y Guatemala. El esquema llegó a nuestro país y se expandió con fuerza a través de la elaboración de múltiples documentos ministeriales. Dentro de ellos podemos citar, a nivel nacional, los materiales elaborados por el proyecto "Todos pueden aprender" correspondientes al área de Lengua del primer ciclo (2007)[13], los "Apuntes sobre los itinerarios de lectura" (2012) que forman parte de los textos preparados para el taller "Cómo desarrollar una se-

13. *Todos Pueden Aprender* se describe a sí mismo como un proyecto que se enmarca en una política integral de cuidado de la infancia y pone el eje en la problemática educativa. Su finalidad fue trabajar para superar la problemática del fracaso de la institución escolar y sus principales consecuencias: la repitencia, el desgranamiento, la deserción, los itinerarios educativos irregulares, la sobreedad, la baja calidad y la escasa pertinencia de los aprendizajes. El proyecto se llevó adelante en una gran cantidad de escuelas de la provincia, pero generó resistencia en muchos docentes por tomarse como una imposición. Se encuadra en lo que se conoce como "enlatados" en la jerga coloquial educativa.

cuencia didáctica basada en un itinerario de lectura", dictado por Laiza Otañi en el marco del VI Encuentro Nacional del Proyecto "Desarrollo profesional en alfabetización inicial" y, más recientemente, el documento "Leer es interactuar con el texto y con otros. Jornada institucional N°2" (2017). En Tucumán la propuesta de Solé se vio reflejada en la mayoría de los documentos elaborados y distribuidos por lo que en su momento fue el *Programa Provincial de Alfabetización Inicial* (PPAI). Entre ellos se encuentran: "Desarrollo de secuencias didácticas para Lengua y Matemáticas" (2009), "200 latidos de historia. Propuesta de secuencias didácticas para abordar el bicentenario de la revolución de mayo" (2010) y "Propuestas didácticas para las áreas de Lengua y Matemática" (2011).

Los estudios generales y los específicos coinciden en señalar como antecedente necesario el trabajo sobre los estadios del desarrollo cognitivo del psicólogo suizo Jean Piaget (1969,1973, 1977a, 1977b, 1977c, 1981). Este trabajo posibilitó la identificación de los procesos internos que se ponen en funcionamiento cuando las personas se exponen a situaciones de aprendizaje.

Para Del Carmen (1996), la secuenciación de los contenidos está sujeta a dos tipos de condicionantes. El primero tiene que ver con el tipo de conceptualización e interpretación de la experiencia de enseñanza. El segundo hace referencia a las teorías psicodidácticas que subyacen. A partir de ellos, el autor distingue cuatro posibles criterios que intervienen en el proceso:

1. *Criterios de secuenciación derivados de las teorías evolutivas*.

Estas teorías permiten describir e interpretar las pautas de desarrollo humano y proporciona criterios útiles para adecuarlas a las capacidades de los alumnos a los que van dirigidos. En el caso de la teoría de los estadios de Piaget se distinguen cuatro niveles principales: inteligencia sensoriomotora (0-18 meses), inteligencia preoperatoria (18 meses-7 años), operaciones concretas (7-12

años) y operaciones formales (12 años en adelante). Estos niveles de desarrollo permiten determinar, a grandes rasgos, el momento a partir del cual los alumnos poseen la capacidad intelectual para iniciar su aprendizaje y son útiles para seleccionar y establecer las secuencias de los contenidos que deben enseñarse. Sin embargo, investigaciones recientes han demostrado que en la resolución de tareas escolares no solo influye la estructura lógica, sino también los conocimientos previos que posean los alumnos (Ausubel, 1973, 1976, 2002).

2. *Criterios de secuenciación derivados del análisis de tareas*

En estas teorías se parte del análisis de las destrezas que los alumnos deben dominar al término de la enseñanza, de sus componentes de ejecución y/o de los procesos cognitivos implicados. En un primer momento estas teorías tuvieron un marcado carácter conductista: la tarea inicial se descomponía en objetivos de ejecución cada vez más simples dando lugar a jerarquías de aprendizaje. Según Gagné y Briggs (1987), el alumno debe partir de habilidades de requisito inferior para ir ascendiendo por los distintos niveles de jerarquía.

3. *Criterios de secuenciación derivados del análisis de contenido*

Las secuencias de enseñanza tienen su base en el contenido a enseñar, de su organización lógica o psicológica o de ambas a la vez (Coll y Rochera, 1990). Se parte de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1973, 1976, 2002) y de aportaciones como la de Bruner (1972) sobre la utilización de ideas-eje en la estructuración de las secuencias de contenidos, o las ideas previas que poseen los alumnos en relación con los conceptos enseñados. Ángel Martínez Soto y Gines Martínez Cerón (1995) emplean este criterio con el nombre de unidades de secuenciación logocéntricas.

4. *Otros procedimientos utilizados*

A. La Teoría de la Elaboración

Esta teoría integra diferentes aportaciones. Entre ellas podemos citar a Robert Gagné (1970) con su noción de *requisito de aprendizaje* (unos conocimientos deben adquirirse antes que otros); de Jerome Bruner (1963) la noción de *currículo en espiral* (ideas-eje); de la psicología cognitiva toma el concepto de *esquemas de conocimiento* y los *componentes metacognitivos* (estrategias de aprendizaje) aunque la mayor influencia la recibe de las teorías de David Ausubel (1973, 1976, 2002).

B. Otra distribución y secuenciación de los contenidos, mucho más simple, es la presentada por Susanna Aránega y Joan Doménech (2001). Para estos autores los criterios de secuenciación deben ser:

» Desarrollo madurativo del alumno
» Significatividad lógica: la comprensión de los contenidos educativos puede verse favorecida si su secuenciación respeta la lógica interna.
» Desarrollo cíclico de los contenidos: se debe proceder a un tratamiento progresivo y reiterado de los contenidos a lo largo de una o más etapas (currículum en espiral).
» Continuidad y coherencia entre los contenidos.
» Adecuación de los contenidos a las capacidades de los alumnos.
» Relación entre los contenidos que se enseñan y los conocimientos previos de los alumnos.
» Tratamiento equilibrado de los distintos tipos de contenido.
» Conectar los contenidos disciplinares y los contenidos educativos. Los primeros son propios de las diferentes áreas de

aprendizaje, en cambio, los educativos no figuran en ningún libro de texto, pero son imprescindibles para adquirir cualquier destreza, habilidad o autonomía personal y también de aprendizaje.

Como se puede observar, la secuenciación de contenidos es una temática que ha despertado el interés de muchos especialistas. Algunos con propuestas más complejas mientras que otros han presentado menor cantidad de variables. Sin embargo, todos coinciden en que toda secuencia está constituida por una serie de diversos elementos que se relacionan mediante una acción recíproca característica, dando lugar a una sucesión lineal dotada de constancia interna y de especificidad de actuación. Para lograr esa constancia interna y especificidad de actuación, en la secuenciación de contenidos para el área de Lengua se consideraron los siguientes criterios:

I. *El grado de autonomía en la realización de tareas de lectura y de escritura por parte de los alumnos:*

La autonomía es uno de los objetivos a los que apunta la enseñanza en la escuela. Que los alumnos adquieran la capacidad de resolver las actividades que se les proponen de manera independiente es considerado además como un indicador de progreso dentro de su aprendizaje.

En el caso de los primeros años, el área de lengua centra su trabajo en la alfabetización, esto significa que uno de sus principales cometidos es que los estudiantes puedan leer y escribir de manera autónoma. Para lograrlo, los saberes se organizan de acuerdo con una progresión que va de una mayor a una menor mediación del docente. Al principio, el docente asume casi la totalidad de las tareas de escritura y de lectura, escribiendo lo que los alumnos le dictan y leyendo para ellos en voz alta. Paulatinamente, a lo largo del ciclo y de cada año/grado, va cediendo responsabilidades.

Por ejemplo, cuando se leen cuentos de cierta extensión, puede solicitarles a algunos chicos que lean lo que dice un personaje, o el título, o palabras destacadas en negrita, o palabras y oraciones que se reiteran.

En cuanto a la escritura, incluso en las situaciones en que se escribe colectivamente en el pizarrón, en las que asume casi la totalidad de la tarea, el docente puede pedir a algunos chicos que pasen a escribir el título o el nombre de algún personaje. Esto no quiere decir que cuando los niños ya tengan un cierto dominio del sistema de escritura, el docente abandone la tarea de escribir un texto a la vista de todos o de leer en voz alta. En el caso de la escritura, la aparición de un nuevo género (por ejemplo, un pequeño informe o una invitación) o el desarrollo de una consigna de escritura más demandante requieren la organización de situaciones de escritura colectiva en las que deberá "hacer por los niños" lo que ellos aún no pueden hacer solos.

En el caso de la lectura, incluso cuando los niños ya puedan leer convencionalmente, la voz del maestro es siempre bienvenida. Por otra parte, si cuando los chicos ya puedan leer con cierta fluidez textos breves se abandona la práctica de la lectura en voz alta por parte del maestro, quedarán fuera del horizonte de los alumnos otros textos más extensos, complejos y ricos (Lengua 1. Cuadernos para el aula NAP, 2005:30).

II. *La inclusión progresiva de tipos y géneros textuales:*

En cuanto a los tipos textuales, la secuenciación toma como referencia a lo que Mijail Bajtín (1982) reconoce como géneros discursivos primarios, que son los que se dan en la esfera discursiva más inmediata. Así, en el documento se menciona la conversación, la descripción y la narración. Dentro de los argumentos que sostienen la decisión está el hecho de que son formatos que los niños manejan con anterioridad ya que "son los que se desarrollan

en la adquisición del lenguaje durante los primeros años de vida" (Lengua 1, Cuadernos para el aula Nap, 2005, p. 30).

III. *La focalización de algún procedimiento o aspecto de los textos*:

En este punto se resalta la necesidad de hacer explícitos aquellos aspectos lingüísticos que permiten que los alumnos avancen cada vez más en la construcción de enunciados. Para ello es necesario prestar atención en el momento en que surgen durante la tarea, sobre todo porque "cuando los chicos escriben suelen estar más concentrados en lo que dicen que en la manera en que lo dicen (Lengua 1, Cuadernos para el aula Nap, 2005, p. 31). Se trata de hacer un alto y poner en primer plano la "forma" para luego retomar todo lo relacionado con el "contenido". Es tarea del docente identificar los elementos que necesitan ser trabajados con mayor especificación y manejar la manera en la que esos elementos serán puestos de relieve dentro del programa de enseñanza.

IV. *El incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas:*

Este criterio se vincula de manera estrecha con los puntos anteriores. Tiene que ver con la detección que realiza el docente de los progresos de sus alumnos en relación a la lectura y la escritura. A medida que se avanza es posible ir en aumento de las variables o aspectos considerados de manera que se acerque a lo esperado que es la lectura y la escritura convencional.

V. *El grado de compromiso metalingüístico:*

Tiene que ver con la incorporación progresiva del vocabulario técnico para referirse a cuestiones relacionadas con el área. Implica la ampliación del léxico de los estudiantes a partir del manejo de cierta terminología. Esto puede producirse, por ejemplo, a través del estudio de categorías de palabras que pasan de denominar-

se de manera general (los nombres) a reconocerse técnicamente (sustantivos) para luego llegar a niveles aún más específicos (sustantivos comunes, propios, abstractos, etc.).

VI. *El grado de tipicidad de los elementos analizados:*

Dentro del lenguaje es posible encontrar situaciones que se presentan con mayor regularidad que otras. Se propone entonces que la secuenciación de los contenidos tome en cuenta esos casos y se planifique en primer lugar con los más "típicos" para luego trabajar aquellos que no son tan recurrentes.

Ahora bien, si consideramos los ítems indicados para cada eje por año y los analizamos a la luz de criterios referidos (ver cuadro Nº5), se obtiene una mirada panorámica de los contenidos y de su secuenciación. El análisis a partir de los criterios deja en evidencia las regularidades, es decir, los contenidos que se mantienen estables durante el transcurso del bloque. Al mismo tiempo, marca el avance en la complejización de los aprendizajes.

NAP	Cuadro Nº 5 CRITERIOS DE SECUENCIACIÓN					
Eje	AÑO	Grado de autonomía	Inclusión progresiva de tipos textuales	Aspecto focalizado	Variables involucradas	Grado de tipicidad
ORALIDAD	1º	Alto	Conversación Descripción Narración	Participación en conversaciones Escucha comprensiva Producción de narraciones	Forma y Contenido	Recurrente
	2º	Alto	Conversación Descripción Narración Opiniones Aclaraciones	Participación en conversaciones Escucha comprensiva Producción de narraciones	Forma y Contenido	Menos recurrente
LECTURA	1º	Bajo	Cuentos, fábulas, leyendas poesías, coplas, adivinanzas.	Lectura de palabras y oraciones que conforman textos	Forma	Recurrente
	2º	Medio	Cuentos, fábulas, leyendas poesías, coplas, adivinanzas descubrimientos, historias de vida, notas de enciclopedia.	Lectura de palabras y oraciones que conforman textos	Forma y Contenido	Menos recurrente

ESCRITURA	1º	Bajo	Afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos	Escritura de palabras y oraciones que con forman textos	Forma	Recurrente
	2º	Medio	Afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos	Escritura de palabras y oraciones que conforman textos. Revisión de los textos producidos	Forma y Contenido	Menos recurrente
REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y LOS TEXTOS	1º	-	-	-	-	-
	2º	Medio	-	Palabras o frases con las que se nombran o califican algunos elementos de los textos. Reflexión sobre las palabras y expresiones para ampliar el vocabulario. Familia de palabras . El uso de signos de puntuación para la lectura y la escritura de textos	Forma y Contenido	Recurrentes

3. **Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales en la provincia de Tucumán. Del anacronismo a la actualización curricular y sus implicancias para el área**

Llevar adelante una actualización curricular supone un doble proceso. Por un lado, una lectura retrospectiva del pasado, de los logros y las dificultades a los que se enfrentó la escuela a la luz de una propuesta anterior. Por otro lado, sobre la base de lo construido, una proyección hacia el futuro que responda a las exigencias de las nuevas realidades. Pensar sobre lo que se enseña, y cómo se lo hace, constituye un hecho trascendente para la escuela. Se trata de instancias de reflexión en las que el sistema educativo y sus actores vuelven la mirada sobre sí mismos en una espiral dialéctica que busca superarse. Por lo mismo, no están exentas de tensiones y desafíos. Sobre esto nos ocuparemos en este apartado.

La provincia de Tucumán comenzó con su última actualización curricular para la escuela primaria en el año 2012, instancia que culminó a fines del mes de octubre de 2015, cuando los nuevos diseños fueron presentados en un acto realizado en el salón Blanco de la Casa de Gobierno. Para llegar a esta instancia, su elaboración requirió la conformación de un equipo de trabajo que convocó a docentes pertenecientes a proyectos y programas del Ministerio de Educación de la Provincia. Durante ese recorrido se contó además con la orientación general de la Dra. Ana María Zoppi, pedagoga y especialista en planeamiento educativo.

El trayecto se llevó a cabo en dos etapas de dos años cada una. La primera consistió en un trabajo de revisión de los diseños curriculares vigentes, para luego realizar un diagnóstico de la situación, tomando como referencia los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y algunas experiencias pedagógicas que se identificaron a partir de narrativas que elaboraron docentes de distintas instituciones. La segunda se abocó al trabajo mismo de actualización, proceso que implicó instancias de escritura, corrección y reescritura, hasta

llegar a la versión final del año 2015. El documento comienza a circular primero de manera interna dentro del sistema. El soporte utilizado para esta distribución inicial fueron tres archivos digitales en formato PDF denominados "bloques". Esto ocurrió antes de su presentación formal y con un cariz extraoficial, situación que se advertía a medida que se compartían los documentos, siempre acompañados con advertencias de discreción y recomendaciones para su utilización[14].

Este hecho dio por finalizada una etapa curricular en la provincia que estuvo dominada por las tensiones que generaba en la práctica la presencia simultánea de documentos nacionales y provinciales que respondían a diferentes enfoques de enseñanza. Y es que, en el caso de Tucumán, la última actualización curricular jurisdiccional para el nivel se realizó en 1997, es decir 18 años antes. En ese lapso sucedieron acontecimientos a nivel político y educativo que significaron cambios profundos en la manera de concebir y gestionar las cuestiones relacionadas con la escuela. Las diferencias presentes entre los NAP y los DCJ generaron desarticulaciones que se expresaron con mayor fuerza en algunos documentos institucionales, sobre todo en las planificaciones y en los proyectos[15].

El diseño de fines de los noventa respondía a la lógica de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y se enmarcó en el denomi-

---

14. En el caso de esta investigación, los archivos fueron facilitados por una colega que trabajaba dentro de uno de los programas del ministerio provincial, cuatro meses antes del anuncio de su presentación. Esto nos permitió realizar un análisis preliminar, cuyos resultados fueron presentados en la "II Jornada de avances en investigaciones teórico-literarias para estudiantes avanzados de grado y graduados recientes", llevadas a cabo el día 14 de septiembre del año 2016 en la provincia de Santa Fe. Muchos de los elementos señalados en esa primera lectura sirvieron como base para la elaboración de este capítulo. Luego de la publicación oficial, trabajamos con la versión final que se encuentra disponible en la página oficial del ME de Tucumán.
15. Sobre este punto nos extenderemos en el capítulo siguiente.

nado *enfoque comunicativo*. Estudios anteriores ya señalaron las dificultades que presenta el trabajo de la literatura en el aula desde este paradigma en particular. Es importante señalar que la mayor parte de ellos se ocuparon de lo que ocurrió en el nivel secundario. Entre los autores que podemos citar se encuentra Gustavo Bombini (2001a), quien plantea que pensar la literatura desde el marco teórico de la lingüística constituye un desajuste epistemológico entre la naturaleza del objeto a enseñar y la decisión de su consideración a partir de un paradigma teórico dominante en el campo de la enseñanza de la lengua. Se suman a este hecho inconvenientes "en la dimensión didáctico-cognitiva en tanto se propone la lectura de un texto con herramientas que no son apropiadas para ese objeto […]" (p.64).

Por su parte, Analía Gerbaudo (2006) en un análisis sobre los CBC para el noveno año, se pregunta si realmente es posible pensar al texto literario desde el enfoque comunicacional

> […] sin sujetar, sin neutralizarlo, sin domesticarlo. […] Tal vez la pragmática pueda inscribir a los discursos que estudia en un campo positivo. Pero pareciera que eso falla en literatura y éste tal vez sea el dato más alentador: cuándo más "acabada" es la obra en sus valores estéticos más se escapa a lo susceptible de ser dicho por un discurso que intente sujetarla solo por esta versión de la lingüística (p.89).

Otro ejemplo es el trabajo de un equipo de docentes pertenecientes al Instituto de Formación Docente Villa Mercedes de la provincia de San Luis, quienes realizaron una investigación sobre el lugar de la teoría literaria en prácticas escolares de lectura. A través de una mirada situada, ponen en evidencia el impacto de este enfoque en sus propios diseños curriculares:

> La Ley Federal de Educación (N°24.195) y los CBC que resultaron de su aplicación promovieron el paradigma por entonces más legitimado de las ciencias del lenguaje: el comunicativo-funcional. Ante esta demanda, y por la escasa formación que en este enfoque tenían y recibieron los docentes en ejercicio, el lugar central que poseía la literatura en los paradigmas anteriores se desdibujó y empezó a relativizarse ante la dominancia de las teorías lingüísticas. […] Esto ocasionó una excesiva invisibilización de la literatura (p.2).

Los trabajos citados permiten apreciar el cambio sustancial que supuso realizar una actualización del diseño tomando como base los lineamientos que se proponen en los NAP. Este cambio determinó una nueva posición sobre los saberes que atañen al área de lengua y en los que la literatura cobra un protagonismo inusitado que la convierte, tal como lo veremos a continuación, en el eje medular de la propuesta curricular de la provincia. Destacamos además que, al concentrarse en el nivel secundario, existe un espacio poco abordado en relación con las consecuencias que tuvo la implementación del *enfoque comunicativo* en los primeros años de la escuela primaria. Si bien nuestro trabajo estudia las prácticas docentes entre 2015 y 2016, comprobamos que sus esquirlas aún se encuentran incrustadas en el interior de las escuelas. Consideramos necesario revisar algunas cuestiones en torno a este paradigma que nos permitirán, en la medida que retoman lo acontecido en la década del 90, contribuir de alguna manera a incrementar el conocimiento sobre el tema.

a. El área de Lengua en el nuevo Proyecto Curricular Jurisdiccional

En el nuevo proyecto el área de Lengua se inicia con una introducción específica que se titula “La lengua en la escuela primaria”.

A través de este título se pone al descubierto una situación que, como ya se mencionó, también se advierte en los NAP y que, si bien tiene una larga trayectoria en el sistema (hasta el punto de naturalizarse), no por ello debe dejar de problematizarse. Y es que en lo que respecta a la denominación de la materia, la lingüística ha dominado el campo de acción del área hasta el punto en que la literatura pasó a mencionarse de manera secundaria, que es lo que ocurre en el nivel medio con la materia "Lengua y literatura", o como sucede en este caso, en donde es directamente omitida dentro de la nomenclatura.

A nivel de los contenidos, los CBC correspondientes al año 1997 se estructuraron en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. En el nuevo escrito, esos elementos son reemplazados por las nociones de "saberes" y "propuestas de enseñanza". Estos se presentan a través de diferentes ejes: *oralidad*, *lectura*, *escritura*, *literatura* y *reflexión sobre la lengua y los textos*. Los ejes de los NAP son retomados y utilizados como disparadores para pensar orientaciones para la enseñanza. Al mismo tiempo, esas orientaciones determinan una serie de indicadores que son los que marcan la progresión de los aprendizajes.

En el documento sobresalen dos cuestiones que consideramos fundamentales: la noción de alfabetización como eje estructurante de todo el nivel y, en estrecha vinculación con ella, la literatura, expresión máxima de aquello que se persigue cuando se enseña a los niños a leer y escribir: la posibilidad de cuestionar y transformar las miradas que se tienen sobre el mundo.

> Entendemos que la Literatura deberá tener un lugar particular, pues un texto literario es siempre en su origen una construcción de sentido para el lector, estos sentidos van más allá de lo textual y ayudan a leer los mundos creados para conocerlos y modificarlos. (DCJ [Bloque 2], 2015, p.90)

Como eje independiente, la literatura posee un espacio propio en los NAP a partir de la propuesta del segundo ciclo, que es donde se lleva a cabo la llamada "alfabetización avanzada". Por ello, esta nueva posición representa una explicitación necesaria. No es que en los NAP del primer ciclo se hubiera negado su importancia, pero esta disposición conlleva implicaturas más profundas sobre lo que se considera ser lector de literatura. En este sentido, consideramos que el Documento Jurisdiccional Provincial va un paso más allá y contribuye en la reposición del lugar de la literatura en el currículum de la escuela primaria. La incorporación de un eje exclusivo para la literatura representa un avance significativo en el proceso de jerarquización de las diferentes formas del arte dentro del currículum argentino. El hecho de que sea el diseño de una provincia del interior el que ubique en el centro del entramado curricular estas nociones, pone al descubierto transformaciones que se generan más allá de lo definido a nivel nacional.

Vemos entonces cómo lo local trasciende lo pautado. Sin embargo, advertimos que este impulso, positivo y renovador, se detiene en el momento de explicitar los saberes que se consideran necesarios. Los cuadros que los sintetizan se traducen en una profundización de lo señalado en los NAP, pero no incluyen todos los elementos que se toman como base en el momento de su fundamentación. Estos se corporizan a través de 3 puntos que contienen distintos apartados (ver cuadro N°6).

Cuadro N°6 **Estructura sobre las que se sostiene el DCJ de la provincia de Tucumán para el área de Lengua**		
Diseños Curriculares Jurisdiccionales LA LENGUA EN LA ESCUELA PRIMARIA		
Puntos fundamentales		
Punto 1	**Punto 2**	**Punto 3**
1.1. Sobre la enseñanza de la lengua. 1.2. Cómo y para qué leer y escribir. 1.3. La Alfabetización como un proceso. 1.4. El proyecto Alfabetizador Institucional como eje organizador. 1.5. La Unidad Pedagógica en el Proyecto Alfabetizador.	2.1. Acerca de la comprensión y la producción oral, usos y contextos. 2.2. Acerca de la lectura y la escritura como prácticas socio-culturales. 2.3. Acerca de la importancia de la literatura en la Alfabetización Inicial. Las bibliotecas literarias del 1° y 2° ciclo. 2.4. Acerca de la reflexión sobre la lengua (sistema, norma, usos y los textos).	3.1. Propósitos formativos de la Lengua en el primer ciclo.

Una de las ideas centrales de la propuesta gira en torno a la noción de alfabetización, concepto que en el documento adquiere distintos alcances. Identificamos tres dimensiones de la tarea alfabetizadora: una socio-cultural, una temporal y una lingüística. Es sobre estos puntos, y no sobre los saberes o propuestas derivados de los NAP, donde se concentra nuestro interés y sobre los que profundizaremos en este análisis. Consideramos que, si amplia-

mos el conocimiento y la comprensión sobre los fundamentos que sostienen la propuesta, tendremos mayores herramientas para incorporar de manera efectiva todo lo construido desde los espacios locales.

I. *La dimensión socio-cultural*

Esta dimensión se relaciona con una perspectiva que cobró fuerza desde la segunda mitad del siglo XX, a medida que disciplinas como la sociología, la antropología y los estudios culturales aportaron información sobre aspectos que hasta el momento no habían sido contemplados. El término mismo "alfabetización", que en su sentido más duro refiere a la enseñanza del alfabeto, derivó en conceptualizaciones más complejas como aquellas que tienen en cuenta niveles (emergente, inicial y avanzada) o las que han migrado a nociones metafóricas como las de "alfabetización digital", "musical", "científica", "académica". La cuestión de la precisión conceptual no es un tema menor. Comprender de qué se trata cada término, a qué línea de investigación o disciplina pertenece, sobre qué supuestos se sostienen, permite, primero, apreciar la densidad y complejidad de la noción de alfabetización, y segundo, problematizar su actual naturalización en las aulas como si se tratara de un término neutro. En este punto nos parece necesario detenernos en dos ideas que resultan claves para entender esta dimensión y que aparecen en el proyecto, a veces más explícitas y otras sin demasiadas precisiones epistemológicas. Nos referimos a los conceptos de *práctica letrada* y de *literacidad* (del inglés *literacy*) que en el documento se trabaja como "alfabetización"[16].

16. Algunos expertos como Emilia Ferreiro (2014) señalan los inconvenientes que provoca el uso de términos que provienen de otras lenguas y que al ser traducidos no llegan a expresar la totalidad de significados que tienen en su origen. En una entrevista, Daniel Goldin le pregunta cómo traduciría el término "literacy" a lo que ella contesta: "En la colección de libros que estoy editando evito ese término: en muchos casos traduzco literacy como "cultura escrita", porque

Se entiende por "práctica letrada" a las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita o, en términos más sencillos, como maneras de leer y escribir (Zavala, 2002). El conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico (escuela, familia, trabajo, comunidad), se conoce como *literacidad*. En este sentido, una mirada ampliada de la alfabetización implica no reducirla a un conjunto de habilidades cognitivas que tienen que ser aprendidas mecánicamente, ni tampoco estudiarla desde una perspectiva meramente lingüística de codificación y descodificación de símbolos gráficos. Daniel Casany y Cristina Aliaga Marín (2007) sostienen que una mirada sociocultural de la literacidad es situada y enraizada en un contexto cultural, y a su vez está interrelacionada con otros códigos. La misma se rige por relaciones de poder y sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad.

En el nuevo documento se concibe la lectura desde una perspectiva *transaccional*. Se evidencia su adhesión a este enfoque en la medida en que se la piensa como una construcción de sentido en la que el lector y los textos se encuentran implicados.

> En relación al proceso de lectura, sostenemos que es un acto donde el lector construye un sentido singular y propio de los textos. En este acto de leer, lector y texto se transforman, a través de una dinámica dialógica de sentidos, en la que el lector selecciona información según sus conocimientos, experiencias de vida y los propósitos que guían su lectura. (DCJ- Bloque 2-, 2015, p. 89)

---

tiene sentido y sabemos de lo que estamos hablando; en otros contextos, literacy es *alfabetización*. Pero tampoco la *alfabetización* es muy adecuada, porque resulta incómodo utilizar este término cuando tienes que hablar de *alfabetización* en un sistema no alfabético. El término *alfabetización* está muy ligado al alfabeto. En este momento nadie se siente cómodo con los términos disponibles" (p.103).

El modelo *transaccional* proviene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro *El lector, el texto, el poema*, aunque ya pueden rastrearse elementos germinales de esta teoría en *La literatura como exploración,* cuya primera edición data del año 1938. No se trata de un modelo novedoso, pero en nuestro país, debido a diversos procesos históricos, recién comienza a tener mayor adhesión a comienzos del siglo XXI[17].

17. Las teorías de transferencia y descifrado fueron superadas por las teorías interactivas aportadas por la psicolingüística americana. Estas teorías conciben la lectura como un acto inteligente de un lector que involucra lenguaje y pensamiento. La lectura es una actividad compleja en donde se activan competencias vinculadas al código lingüístico, pero también en forma simultánea se activan otras vinculadas con el código sociocultural. Cuando un sujeto lee, interactúa con el texto otorgándole significados y de alguna manera reescribiéndolo. La lectura es un proceso dinámico y activo en donde los lectores deben muestrear, predecir, inferir, confirmar y corregir constantemente durante el proceso lector (Goodman: 1976, 1976). Todas estas estrategias se internalizan progresivamente a medida que la práctica de lectura va enfrentando al lector con distintos desafíos.

El enfoque psicolingüístico señala que el sentido del texto no reside en las palabras, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. La crítica literaria hace su aporte enfatizando que, entre el lector y el texto, se da un proceso de transacción a través del cual ambos se transforman. El texto construido por el lector no será idéntico al del autor, puesto que involucra una serie de inferencias y referencias que están basadas en los esquemas propios del lector. El lector selecciona de toda la información contenida, la que considera más relevante para sus conocimientos y experiencias de vida y según el propósito que guía su lectura.

La diferencia que existe, según Trevor Cairney (1992) entre la teoría transaccional y la interactiva es que, para la primera, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. Él considera que el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus mentes. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. De hecho, los individuos que leen un texto conocido nunca lo comprenderán de la misma forma.

El concepto transaccional del texto, siempre en relación tanto con el autor como con el lector en situaciones específicas, hace que sea insostenible tratar el texto como una entidad aislada o resaltar en demasía al autor o al lector. El reconocer que el lenguaje no es un sistema autocontenido o un código estático evita, por una parte, la obsesión tradicional con el producto —con sus habilidades, técnicas y convenciones, a pesar de lo esenciales que son— y, por otra, evita que el péndulo se vaya hacia el otro lado, el de resaltar en demasía el proceso o los aspectos personales (Rosemblatt: 1996).

El maestro, en ese tipo de situación, ya no es simplemente quien está a cargo de la transferencia de materiales de enseñanza prefabricados o de registrar los resultados de evaluaciones prefabricadas o de exponer interpretaciones prefabricadas. La enseñanza se transforma en un intercambio constructivo, facilitador, que ayuda al alumno, con sus propias respuestas espontáneas, a formular preguntas y a crecer en su capacidad de manejar transacciones cada vez más complejas en la lectura (Rosenblatt: 1993).

Al igual que en los NAP, las orientaciones para la enseñanza apuntan a trabajar la lectura como comprensión y disfrute. Para lograrlo se incluyen innumerables puntos en los que se resalta la noción de comprensión y que vuelven al documento en algunas ocasiones redundante. El disfrute, por otro lado, es difícil de propiciar y también de medir, por ello tiene menores indicadores, sin embargo, no deja de estar presente. Creemos que en este punto debiera desplegarse de manera más amplia la perspectiva transaccional, pues explicitar el modelo permitirá trabajar en profundidad los conceptos de postura *eferente* y postura *estética*[18].

18. Rosenblatt (1978, 1985a, 1985b, 1993, 1996, 2003 [1938]) propone un nuevo concepto de lectura al que concibe como un "continuo eferente-estético". El acto de lectura se ubica en algún punto de una línea continua, definido por el lector al adoptar una postura "predominantemente estética" o bien una postura "predominantemente eferente". El término *eferente* (del latín *efferre*, conducir fuera) se refiere al tipo de lectura en la cual la atención se centra

De esta manera, el docente podría disponer de una mayor cantidad de herramientas para seleccionar los textos y organizar sus actividades de acuerdo a los propósitos que persiga con la propuesta de lectura.

En cuanto a la escritura, el modelo que se privilegia es el de tipo procesual. Allí identificamos la propuesta de Linda Flower y John Hayes (1980,1987) en la medida en se presentan instancias de trabajo. Se trata de un modelo complejo que incluye planificaciones, escritura de borradores, revisiones y reformulaciones hasta llegar a la edición final.

> […] entendemos que la escritura significa un proceso complejo que involucra, a partir de un propósito comunicativo determinado, la planificación en función de la situación comunicativa y del tipo textual, la redacción

---

predominantemente en lo que se extrae y retiene luego del acto de la lectura. "La atención del hombre está centrada en averiguar qué debe hacer al terminar la lectura. Se concentra en aquello a lo que apuntan las palabras, dejando de lado todo lo que no implique sus referentes públicos desnudos, construyendo con toda la prisa de que es capaz, las direcciones de su acción futura. Percibe que la evocación que corresponde al texto es esta estructuración de ideas" (1996, p. 17) La postura predominantemente estética da cuenta de la otra mitad del continuo. En este tipo de lectura, el lector se dispone con presteza a centrar la atención en las vivencias que afloran durante el acto de lectura. Se eligió el término *estético* porque su raíz griega sugiere percepción a través de los sentidos, los sentimientos y las intuiciones. Según la autora, "el lector estético saborea, presta atención a las cualidades de los sentimientos, de las ideas, las situaciones, las escenas, personalidades y emociones que adquieren presencia, y participa de los conflictos, las tensiones y resoluciones de las imágenes, ideas y escenas a medida en que van presentándose. Siente que el significado vivido es el que corresponde al texto. Este significado, conformado y experimentado durante la transacción estética, constituye la obra literaria, el poema, la historia o la obra de teatro. Esta evocación y no el texto, es el objeto de la respuesta del lector y de su interpretación, tanto durante como después de la lectura propiamente dicha (1996, p. 18).

> de un borrador, la revisión del texto y la reformulación. (DCJ [Bloque 2]-, 2015, p. 90)

El modelo original de escritura de Hayes y Flower (1980) tuvo una gran repercusión sobre numerosos modelos de escritura posteriores y fue una importante influencia para muchos autores. No obstante, en ese modelo inicial marcaban el acento en los procesos cognitivos de la escritura, dando una especial relevancia a la planificación, transcripción y revisión del texto, y a la memoria a largo plazo, puesto que es en ella donde se almacenan los planes de escritura y los conocimientos sobre el tema. El primer modelo constaba de tres componentes: la memoria a largo plazo, donde se almacenan, como se acaba de mencionar, los conocimientos del escritor; las características del contexto de producción, haciendo hincapié no solo en las características de la tarea en sí, como son la audiencia o el tema, sino también en el texto producido hasta el momento; y el proceso de escritura en sí mismo. Aquí es donde se enfatizan esos tres procesos cognitivos que se consideran esenciales para el proceso de composición: la planificación (establecer un plan que guiará el proceso de escritura), la transcripción o redacción del texto (generar texto) y la revisión (mejorar el texto existente). Por tanto, estos investigadores apostaron por una perspectiva orientada hacia el proceso de escritura, modelando la organización del proceso cognoscitivo, con énfasis particular en la planificación y en la revisión, con el fin de transferir la investigación a estrategias de resolución de problemas (Hayes & Flower, 1986), en vez de poner el énfasis en la producción del texto (Galbraith, 1999; Galbraith y Torrance, 1999).

Sin embargo, las investigaciones y experiencias acumuladas revelaron a Hayes (1996) cómo escribir es un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio, pero, además, al ser una actividad general, necesita motivación para llevarse a cabo. Este investigador modificó de manera parcial el modelo

para integrar no solo las características de la tarea o contexto de producción, sino también las características del individuo en toda su extensión, es decir, además de dar la importancia que merecen los procesos cognitivos y la memoria a largo plazo en la escritura, también tuvo en cuenta y enfatizó el afecto y la motivación del individuo, y su memoria de trabajo (al igual que Kellogg, 1996), tan importante como la memoria a largo plazo, puesto que es en ella donde se almacena y opera la información de forma temporal para llevar a cabo los procesos cognitivos, y que parece ser uno de los problemas fundamentales de los niños con dificultades de aprendizaje (Swanson & Siegel, 2001).

Dentro del entorno que envuelve la tarea de escritura, Hayes (1996) tuvo en cuenta tanto el ambiente social, puesto que la escritura se utiliza principalmente para comunicarse con otras personas, por lo que sería un artefacto social; como el ambiente físico, entendiéndolo como la producción que va realizando el escritor, puesto que esta se va modificando a medida que el escritor compone.

II. *La dimensión temporal*

En su dimensión temporal, la alfabetización puede ser entendida en primera instancia como un proceso complejo dentro del cual se pueden identificar fases o estadios, y en segundo lugar como un continuum, es decir que el proceso deviene en el tiempo en etapas que se ligan entre sí, pero no de una forma acabada ni independiente, por el contrario, cada llegada implica un nuevo punto de partida.

El tiempo que requieren los aprendizajes, tan personales y únicos en cada alumno, es una constante no solo en el proyecto, sino que se ha constituido en una de las líneas más fuertes sobre las que se sostiene la política educativa de los últimos años. El concepto de "trayectoria educativa" junto con el de "inclusión" se

han convertido en conceptos estelares[19] (Braslavsky, 1997). Este punto cruza dos variables: el tiempo de las trayectorias escolares y el tiempo escolar. La gestión del tiempo didáctico es una preocupación que tiene mucho más peso de lo puede percibirse desde afuera de la escuela. Los docentes expresan las dificultades que deben sortear para cumplir con los objetivos prescriptos, atender de manera personalizada a los alumnos, sortear los emergentes, y conformar a los padres que miden los aprendizajes de acuerdo a la cantidad de hojas copiadas en el cuaderno de sus hijos. Delia Lerner (2011) ha señalado que "El tiempo es [...] un factor de peso en la institución escolar: siempre es escaso en relación con la cantidad de contenidos fijados en el programa, nunca es suficiente para comunicar a los niños todo lo que desearíamos enseñarles en cada año" (p.139).

La unificación del primer y segundo grado representa una acción concreta en relación a este tema. Su propósito apunta a flexibilizar los tiempos del aprendizaje y a mejorar las articulaciones con los tiempos de la enseñanza. En este sentido, el DCJ marca y explicita de manera muy clara la distinción entre alfabetización temprana e inicial y denota un interés por poner en valor todos los conocimientos con los que llegan los niños a la escuela y que provienen, en su mayoría, de las experiencias en el ambiente familiar.

> Es importante considerar que, previo al ingreso escolar, los niños y niñas ya tuvieron contacto con la cultura escrita de diversos modos: porque vieron leer y escribir, porque les leyeron, porque tuvieron contacto con material escrito, etc. Esta etapa no formal se denomina alfabetización temprana y depende de experiencias de

19. Cecilia Braslavsky (1997) llamó "conceptos estelares" a los principios y objetivos rectores que marcan el rumbo de la política educativa, definiéndose como aquellos que aparecen como componentes inevitables de los discursos escuchados.

> orden familiar, social, sujeta a los contextos de procedencia (DCJ [Bloque 2], 2015, p. 86)

Se trata de una etapa no formal y asistemática en la que pueden variar las oportunidades de acceso. Sobre esto aconseja prestar especial atención, pues es la escuela la que debe ocuparse de generar los espacios de contacto que no fueron posibles en instancias anteriores. A esta etapa formal de aprendizaje se la denomina "Alfabetización Inicial" y es la que se corresponde con el ingreso al nivel primario.

III. *La dimensión lingüística*

En cuanto a la dimensión lingüística, Daniel Casany y Cristina Aliaga Marín (2007) plantean que, en una propuesta lingüística de la alfabetización "el objetivo es aprender el código escrito y su correspondencia con el habla" (p.18). Se trata del trabajo "en crudo" con la llamada conciencia fonológica. La dimensión lingüística se hace presente en la medida que el documento se aproxima a las cuestiones más técnicas de la adquisición de la lectura y la escritura. Sobre este punto encontramos algunas diferencias entre la versión "extraoficial" del diseño, escrito que comenzó durante la primera mitad del año 2015 en formato digital, y la versión "final", que es la que se presentó a finales de ese mismo año. En la primera versión la idea de la lectura como decodificación sobrevuela el texto de manera débil, no es posible negar del todo, aunque tampoco se la promueve. Subyace la idea de que los docentes deben trabajarla, pero no hay demasiadas especificaciones al respecto. En el caso del escrito presentado, en cambio, la cuestión es clarificada tomando una posición determinante al respecto.

> Por lo dicho anteriormente, el aprestamiento como práctica no tiene lugar, pues está comprobado que el

> ejercicio psicomotor y la maduración biológica no produce comprensión.
>
> Las tareas de aprestamiento: copia de grafismos para "ablandar la mano" con distintos tipos de letra (molde y cursiva), ubicación de objetos en la hoja, trazo de líneas punteadas, identificación de tamaños, relleno de letras, de números, configura un escenario que pone el foco en la técnica y no en la producción de escrituras significativas. Esto lleva a reflexionar sobre el tiempo invertido en estas tareas, que no guardan relación con el aprendizaje de la lengua en sí, sino con habilidades manuales. (DCJ [Bloque 2], 2015, p. 86)

Esta situación representa la oficialización de un mandato que, hasta entonces, se había mantenido dentro del ámbito del rumor, algo así como un "secreto a voces". Es que, como se verá más adelante en esta investigación, muchos de los docentes entrevistados aseguraron tener "prohibido" trabajar el aprestamiento en las aulas. Hasta el momento no se contaba con ningún documento que expresara esto con esa contundencia. Si bien el texto no lo "prohíbe", a través de una serie de argumentaciones teóricas y técnicas afirma que, dados los conocimientos que actualmente se tienen sobre el proceso de alfabetización, el aprestamiento es una práctica que "no tiene lugar". Creemos que no solo el contenido de ambos párrafos, sino la forma en la que se concluyen las afirmaciones, junto con el hecho de que trata de un documento de tipo prescriptivo, le otorgan un carácter de obligatoriedad que no deja lugar a la discusión. Esto es algo sobre lo que debemos seguir trabajando. Como se verá más adelante, las argumentaciones que sustentan las prescripciones curriculares no siempre resultan suficientes para convencer a los docentes que, más que sentirse seguros, se encuentran muchas veces divididos entre lo que creen y lo que saben que deben hacer.

b. La literatura en el Proyecto Curricular Jurisdiccional

En relación con la literatura, el diseño jurisdiccional se ocupa de diferentes aspectos. Dentro de los más importantes destacamos los siguientes:

I. *El papel del maestro: modelo lector y mediador cultural*

El rol del docente resulta clave en esta instancia de la formación de los alumnos. Insertarlos en la cultura letrada es un proceso que requiere un acompañamiento, una guía, alguien que muestre los caminos posibles en la interpretación. El adulto a cargo, como lector experto, es el responsable de esta tarea. Creemos que es importante repensar el lugar del docente como lector, investigar a fondo esos recorridos ya que, muchas veces, señalan caminos angostos, unidireccionales, interrumpidos o atascados temporariamente en las biografías lectoras de los adultos. Resulta mucho más provechoso para el proceso alfabetizador haber tenido experiencias significativas con la lectura literaria. La mediación cultural, por otro lado, requiere también de esas experiencias. La naturaleza compleja del capital cultural, que es al mismo tiempo contenido y organización del contenido, tiene como correlato que, a mayor capital, mayores son las posibilidades de desmontar la pluralidad de sentidos que poseen los mensajes culturales.

Algunos autores que trabajaron sobre la relación entre el capital cultural y la función de la escuela (Giroux, 1992; Bourdieu y Passeron,1977) insistieron en prestar atención a la naturaleza dominante de esta mediación, ya que no todas las prácticas culturales constituyen un valor, un capital, a la hora de los intercambios. Lo que la sociedad percibe como capital está determinado por sus grupos de poder. Por eso, aquellos que tienen oportunidades de interactuar con diversas manifestaciones están en mejor posición para discriminar, evaluar y elegir.

II. *El lugar de la biblioteca*

El lugar de la biblioteca es central, y se convierte en espacio de privilegio para facilitar el encuentro con los textos, por ello se insiste en la idea de "frecuentación asidua" y "exploración" de los materiales. Para garantizar el acceso a los recursos, el documento pone el acento en las colecciones de aula para la escuela primaria. Se trata de pequeñas bibliotecas personalizadas por grado y sección que fueron distribuidas durante el año 2014 en todo el país. Nos consta, por haber participado de su conformación, que el material que contienen las colecciones es abundante, diverso y de excelente calidad. Significó un impulso importante en la promoción del trabajo con la literatura en la escuela, puesto que hasta entonces las escuelas solo contaban con los resabios de los acervos de las bibliotecas móviles del PIIE.

III. *Las formas de la planificación*

La propuesta es una organización bajo la forma del itinerario lector. Si bien no hay un corpus explicitado, los textos sobrevuelan las prescripciones a través de otros documentos como son los *Cuadernos para el aula*, las propuestas de trabajo de la línea nacional *Leer con todo* o las secuencias didácticas de los programas provinciales de alfabetización. También las *Colecciones de Aula* se han organizado bajo la forma de itinerarios que los docentes pueden construir a través de diferentes combinaciones.

IV. *Los dominios de la literatura*

El documento reconoce que la literatura "se constituye como un campo disciplinar propio, como un dominio autónomo y específico" (p.90). Esto denota un avance de importancia y que debe ser reconocido. Sin embargo, no se observa que esta afirmación se traduzca en orientaciones que pongan a los estudios literarios a la altura de lo que se pregona. Por el contrario, creemos que la

situación predominante en los años 90, que era la consideración de la literatura como un discurso social más, cuando el paradigma predominante era la lingüística, ha migrado a otra perspectiva que es la de los estudios culturales.

La vinculación que el documento establece entre la alfabetización inicial y la literatura muestra al libro (de literatura) como portador de escritura y como objeto cultural. La literatura permitiría la ampliación de los horizontes culturales y personales al mismo tiempo que entretiene y produce placer. Si bien todas estas aristas de la enseñanza son importantes, se omite otras que también atraviesan el campo, aquellas que provienen propiamente de los estudios literarios y que no siempre son neutras, manejables o transparentes, por el contrario, generan discusión, problematizan, hacen ruido y por sobre todo obligan al docente a tomar posiciones "teóricas, políticas y éticas". Sostenemos junto con Gerbaudo (2006) que es necesario pensar la enseñanza de la literatura tomando en cuenta el carácter complejo y diferencial de la misma.

4. **Las planificaciones anuales como expresión de las tensiones entre los objetivos del docente y las demandas institucionales**

El segundo nivel de especificación curricular se compone con el conjunto de planificaciones institucionales y didácticas. Su confección implica la participación activa de todos los actores escolares, es por ello que compete a la escuela y a sus miembros adecuar la propuesta curricular provincial al contexto particular de cada institución, de cada grupo de alumnos y a las características socio-culturales de la comunidad en la que se inserta. La planificación se plantea, por tanto, como una herramienta a través de la cual la escuela se compromete con su proceso de renovación y como un instrumento de transformación.

La planificación escolar ha sufrido cambios a lo largo del tiempo. Tanto los formatos, como sus componentes y los propósitos con los que se elaboran se adaptaron progresivamente a las necesidades del momento. No obstante, y pese a que en la actualidad se cuenta con abundante bibliografía sobre las nuevas concepciones curriculares, al introducirnos en la realidad escolar es posible observar que, en lo que concierne a cuestiones de planeamiento, siguen en vigencia aquellas que se vinculan con la normativa oficial y con los modelos de propuestas por objetivos (Feldman, 2010).

Las planificaciones anuales forman parte de la constelación del currículum. Consideramos que las mismas se encuentran en un espacio intermedio entre la prescripción establecida a niveles nacionales y jurisdiccionales y los objetivos específicos que fijan los docentes al iniciarse un nuevo periodo lectivo, es por ello que este nivel visibiliza con mayor intensidad las desarticulaciones entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes. Para demostrar estas afirmaciones realizaremos el análisis de una serie de planificaciones institucionales tomando como eje alguno los componentes que consideramos más importantes y que caracterizan a estos documentos: la fundamentación, los objetivos y la propuesta curricular en sí.

Durante el proceso de investigación tuvimos acceso a un total de 24 documentos. El corpus completo se compone de planificaciones anuales y de planificaciones por proyectos, tanto de escuelas públicas como de instituciones privadas. Sobresalen, además, dos planificaciones denominadas "de diagnóstico" que pertenecen al 2º y 3º grado de la escuela Nº1, siendo las únicas de este tipo. El material reunido traspasó los límites que nos propusimos en un inicio, puesto que nuestras expectativas se concentraban únicamente en las instituciones en las que se realizó el trabajo de campo. Sin embargo, en el transcurso del mismo se presentó la oportunidad de acceder a la totalidad de planificaciones anuales de toda una zona de supervisión, lo que nos permitió tener un pa-

norama más amplio de lo que estaba ocurriendo con la enseñanza en la provincia.

No obstante, de esa totalidad nos centraremos en aquellas que corresponden al 1°y 2° grado de las instituciones seleccionadas originalmente. El motivo de esta decisión responde a dos cuestiones. Por un lado, porque en ese caso contamos además con las carpetas didácticas y con los registros de las clases tal como efectivamente se dictaron. Esto nos permitirá culminar con el análisis del circuito curricular completo. Por otro, porque la inclusión de todas las planificaciones requeriría un tratamiento que excede los límites fijados para este estudio. Por lo tanto, solo se hará referencia a otros materiales en la medida que ayuden a comprender aspectos de las planificaciones previamente seleccionadas[20].

a. Los componentes de la planificación

Siguiendo a Hilda Taba (1974) podemos decir que las planificaciones institucionales son el resultado de un proceso que supone la realización de las siguientes etapas:

I. La elaboración de un diagnóstico que dé cuenta de las necesidades del grupo.

II. La formulación de objetivos que respondan a ese diagnóstico.

III. La selección y organización del contenido.

IV. La selección y organización de las actividades de aprendizaje.

V. La determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y formas de hacerlo.

Estas etapas luego son trasladadas a un escrito que se presenta ante las autoridades, convirtiéndose así en un documento institucional.

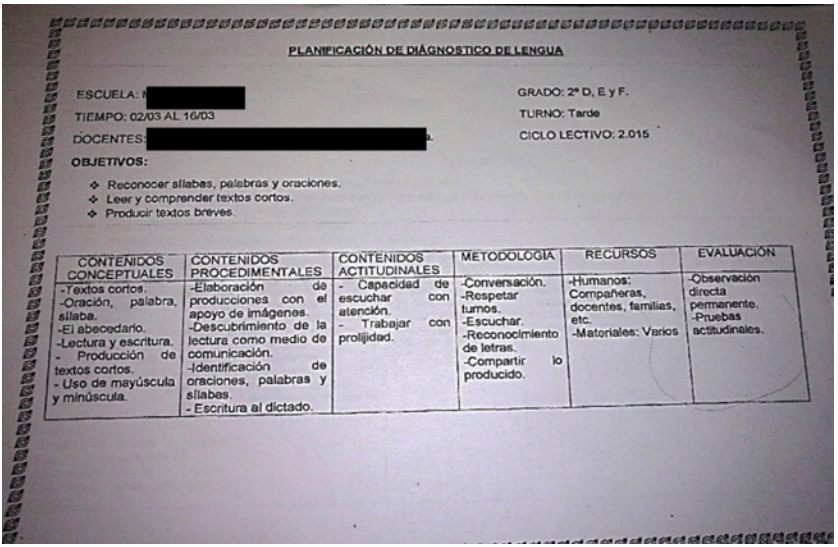
---

20. No descartamos la posibilidad de retomar este material para ser analizado con mayor profundidad en investigaciones futuras.

La primera etapa corresponde a la realización del diagnóstico, un elemento esencial en la elaboración del currículum. Se trata de un momento previo, pero determinante para la totalidad del diseño. Es la instancia que, en teoría, define los ejes centrales y la organización curricular en un momento y en un lugar específico. Si sostenemos que la planificación prefigura una realidad que sirve para orientar la práctica, la utilización de diseños abstractos aplicados a todos los grupos y en cualquier momento no es válida en la medida que "atenta contra su carácter de representación situada que remite, siempre, a algo concreto, social e históricamente existente" (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 17).

El diagnóstico toma cuerpo a través de dos componentes: la fundamentación y el establecimiento de objetivos. En la fundamentación se explicitan posiciones, situaciones y criterios que fueron considerados en el momento de su elaboración. Este componente tiene la función de exponer y respaldar las decisiones tomadas en el recorte. Por esta razón, su elaboración requiere contar con la información recogida durante el periodo de diagnóstico.

La experiencia de campo, junto con el material que constituye nuestro corpus, demostró que son muy pocas las planificaciones que dan cuenta de un periodo de diagnóstico. Como se mencionó anteriormente, solo en una institución se presentaron planificaciones para el periodo de diagnóstico, y fueron para el 2° y 3° grado. El 1° grado no posee una planificación de diagnóstico en el PCI de la escuela.



PLANIFICACIÓN DE DIÁGNOSTICO DE LENGUA

ESCUELA: [redacted]

GRADO: 2º D, E y F.

TIEMPO: 02/03 AL 16/03

TURNO: Tarde

DOCENTES: [redacted]

CICLO LECTIVO: 2.015

OBJETIVOS:

- Reconocer sílabas, palabras y oraciones.
- Leer y comprender textos cortos.
- Producir textos breves.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES	METODOLOGÍA	RECURSOS	EVALUACIÓN
-Textos cortos. -Oración, palabra, sílaba. -El abecedario. -Lectura y escritura. - Producción de textos cortos. - Uso de mayúscula y minúscula.	-Elaboración de producciones con el apoyo de imágenes. -Descubrimiento de la lectura como medio de comunicación. -Identificación de oraciones, palabras y sílabas. - Escritura al dictado.	- Capacidad de escuchar con atención. - Trabajar con prolijidad.	-Conversación. -Respetar turnos. -Escuchar. -Reconocimiento de letras. -Compartir lo producido.	-Humanos: Compañeras, docentes, familias, etc. -Materiales: Varios	-Observación directa permanente. -Pruebas actitudinales.

Imagen Nº2- Planificación de diagnóstico para 2º grado-
Escuela N°1- Año 2015

La planificación de diagnóstico para el 2º grado ocupa una carilla dentro del PCI. Dentro de los datos que ofrece se encuentran informaciones institucionales como son el nombre de la escuela, el nombre de los docentes autores y el curso que será destinatario del plan. También se consignan el tiempo que tomará su desarrollo, el turno y el periodo lectivo al que corresponde. Se trata de una planificación corta pues el tiempo calculado para llevarla a cabo es de aproximadamente quince días. Es bueno recordar que el diagnóstico es un periodo específico dentro del calendario escolar. Al ser parte de una programación general que incluye a todos los establecimientos educativos de la provincia, los docentes tienen un margen restringido para hacer modificaciones y deben adecuarse a lo establecido. El calendario escolar es la especificación temporal del currículum.

La planificación incluye un cuadro de doble entrada que contiene los contenidos, la metodología, los recursos y la evaluación. Los contenidos se presentan divididos en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta división remite a los diseños curriculares jurisdiccionales del año 1997 que, en el momento en que fue elaborada la planificación, aún se encontraban vigentes. Los contenidos conceptuales son seis y se enuncian a través de sintagmas. Los primeros cuatro son: "Textos cortos", "Oración, palabra, sílaba", "El abecedario", "Lectura y escritura". Estos contenidos se refieren a diferentes unidades de la lengua y se encuentran ordenados de forma descendente comenzando por el texto y finalizando en la sílaba. Siguiendo la misma lógica, el contenido posterior apunta al estudio de las letras, pero en el contexto del abecedario.

El ítem "Lectura y escritura" funciona como elemento de transición entre lo conceptual propiamente dicho y los procedimientos asociados a ello. Continúan así los puntos referidos a la "Producción de textos cortos" y al "Uso de mayúsculas y minúsculas". Estos últimos involucran acciones concretas como producir textos y utilizar correctamente algunas convenciones de escritura.

La columna que sigue incluye los contenidos procedimentales. Podemos decir que se vincula con la columna anterior de manera secuenciada, a la vez que especifica cómo es que lo conceptual se llevará adelante. Por último, los contenidos actitudinales proponen solo dos ítems que apuntan, más que nada, a una cuestión de forma: la escucha debe ser atenta y el trabajo tiene que realizarse de manera prolija.

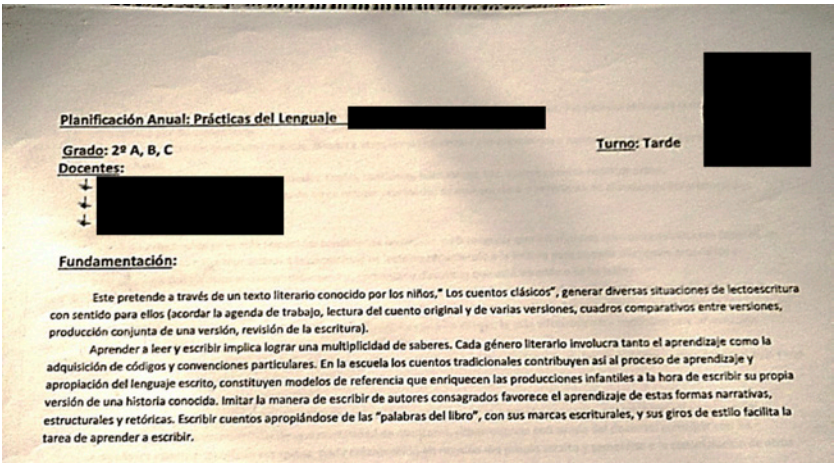
Las columnas siguientes corresponden a la metodología, los recursos y la evaluación. Estas no siguen la lógica que se plantean en los contenidos. Incluso la metodología propone puntos que podrían ser ubicados en las columnas anteriores, como ser la "Conversación" y el "Reconocimiento de letras" en los contenidos

procedimentales y “Respetar turnos”, “Escuchar” y “Compartir lo producido” en la columna de los contenidos actitudinales.

Por último, se encuentran las columnas correspondientes a los recursos y a la forma de evaluación. Creemos que estos componentes necesitan mayores especificaciones y que la forma del punteo no permite brindar toda esa información. En este caso hubiera sido preferible utilizar el formato del cuadro para los contenidos y el resto de los componentes expresarlos en forma de narración.

b. La fundamentación en las planificaciones anuales

De todas las planificaciones consultadas solo dos incluyen un apartado con la fundamentación y corresponden al 2° grado (divisiones A, B y C) de la escuela N°2 y al 1º grado (divisiones C y D) de la escuela N°3. Podemos inferir entonces que, en la práctica, no se trata de una condición obligatoria dentro del formato solicitado por las instituciones.



Planificación Anual: Prácticas del Lenguaje [redacted]

Grado: 2º A, B, C

Turno: Tarde [redacted]

Docentes:

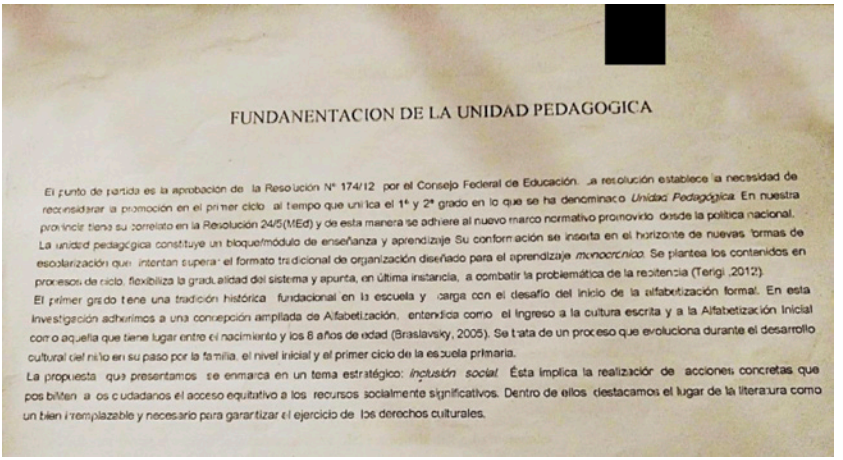
[redacted]

Fundamentación:

Este pretende a través de un texto literario conocido por los niños," Los cuentos clásicos", generar diversas situaciones de lectoescritura con sentido para ellos (acordar la agenda de trabajo, lectura del cuento original y de varias versiones, cuadros comparativos entre versiones, producción conjunta de una versión, revisión de la escritura).

Aprender a leer y escribir implica lograr una multiplicidad de saberes. Cada género literario involucra tanto el aprendizaje como la adquisición de códigos y convenciones particulares. En la escuela los cuentos tradicionales contribuyen así al proceso de aprendizaje y apropiación del lenguaje escrito, constituyen modelos de referencia que enriquecen las producciones infantiles a la hora de escribir su propia versión de una historia conocida. Imitar la manera de escribir de autores consagrados favorece el aprendizaje de estas formas narrativas, estructurales y retóricas. Escribir cuentos apropiándose de las "palabras del libro", con sus marcas escriturales, y sus giros de estilo facilita la tarea de aprender a escribir.

Imagen Nº3-Fundamentación planificación anual de 2º grado A, B y C-
Escuela N°2- Año 2016



FUNDANENTACION DE LA UNIDAD PEDAGOGICA

El punto de partida es la aprobación de la Resolución N° 174/12 por el Consejo Federal de Educación. La resolución establece la necesidad de reconsiderar la promoción en el primer ciclo al tiempo que unifica el 1° y 2° grado en lo que se ha denominado *Unidad Pedagógica*. En nuestra provincia tiene su correlato en la Resolución 24/5(MEd) y de esta manera se adhiere al nuevo marco normativo promovido desde la política nacional.
La unidad pedagógica constituye un bloque/módulo de enseñanza y aprendizaje. Su conformación se inserta en el horizonte de nuevas formas de escolarización que intentan superar el formato tradicional de organización diseñado para el aprendizaje *monocrónico*. Se plantea los contenidos en procesos de ciclo, flexibiliza la gradualidad del sistema y apunta, en última instancia, a combatir la problemática de la resistencia (Terigi ,2012).
El primer grado tiene una tradición histórica fundacional en la escuela y carga con el desafío del inicio de la alfabetización formal. En esta investigación adherimos a una concepción ampliada de Alfabetización, entendida como el ingreso a la cultura escrita y a la Alfabetización Inicial como aquella que tiene lugar entre el nacimiento y los 8 años de edad (Braslavsky, 2005). Se trata de un proceso que evoluciona durante el desarrollo cultural del niño en su paso por la familia, el nivel inicial y el primer ciclo de la escuela primaria.
La propuesta que presentamos se enmarca en un tema estratégico: *inclusión social*. Ésta implica la realización de acciones concretas que posibiliten a los ciudadanos el acceso equitativo a los recursos socialmente significativos. Dentro de ellos destacamos el lugar de la literatura como un bien irremplazable y necesario para garantizar el ejercicio de los derechos culturales.

Imagen Nº4- Fundamentación planificación anual de 1º grado C y D- Escuela N°3- Año 2016

En el caso de la planificación de la escuela N°2 la fundamentación se presenta como un apartado corto que consta de dos párrafos. Como se puede observar en la imagen Nº3, el primero se inicia con un pronombre demostrativo ("este"). Recordemos que los pronombres demostrativos son clases de palabras que no poseen un referente estable, el mismo se asigna a partir de otros elementos que lo anteceden y con los cuales mantiene algún tipo de vinculación. La relación entre ellos está marcada por la idea de distancia. El pronombre funciona como un recurso de cohesión textual que evita la redundancia léxica a través de la sustitución del objeto referido. Por ello es necesario que el objeto esté presente en algún lugar del texto de manera que el lector pueda reponer la información faltante. En el ejemplo analizado el objeto referido está ausente, lo que torna la lectura totalmente incomprensible.

Por su parte, el segundo párrafo se conforma de cuatro oraciones en las que sobresalen los verbos en infinitivo (aprender-lograr-imi-

tar-escribir) y a los cuales se agregan una serie de explicaciones. Las acciones promovidas son "aprender a leer y escribir", "lograr multiplicidad de saberes", "imitar la manera de escribir de autores consagrados" y "escribir cuentos apropiándose de las palabras del libro". La presencia del infinitivo da la pauta de que, más que una fundamentación, se trata de la enunciación de objetivos que se pretenden alcanzar con la propuesta. Al no existir una progresión temática entre los párrafos, el texto en su totalidad se vuelve incoherente.

La fundamentación que precede a la propuesta curricular del 1º grado de la escuela N°3 resulta particular puesto que la misma es un fragmento de nuestro propio plan de trabajo presentado para esta investigación. Inferimos fue tomado por los maestros de un resumen que se encuentra disponible online de manera pública, sin saber que luego esa planificación llegaría a nuestras manos. Esto nos lleva a preguntarnos sobre el valor real de este componente y sobre las diversas estrategias que utilizan los docentes para tratar de cumplimentar con los requisitos de forma, situación que muchas veces termina por anular el valor del contenido que es, en teoría, el verdadero sentido de esa escritura.

c. El establecimiento de objetivos

En cuanto a los objetivos, la totalidad de las planificaciones consultadas los incluyen, aunque con variantes. En algunos documentos se mencionan los objetivos calificándolos como "generales" o "específicos" y en otros se denomina a este apartado simplemente como "objetivos".

Los objetivos son puntos de referencia que orientan el trabajo anual y dirigen los esfuerzos en una dirección determinada. Antes de plantear un objetivo es necesario tener claridad acerca de qué se pretende lograr. Los objetivos deben ser congruentes con la fundamentación y con los elementos del recorte curricular. En

los objetivos propuestos para 1° grado se puede observar que, a grandes rasgos, siguen la línea propuesta por los NAP. En los tres casos se hace alusión a situaciones en relación con la oralidad, con la lectura y con la escritura.

De aquellos vinculados a la oralidad, observamos que en ambas escuelas sobresale la idea de "adecuación". Este es un punto importante ya que se espera que en este año escolar los alumnos adquieran herramientas para analizar los contextos en los que se producen los diálogos y puedan adecuar su discurso a esas situaciones. Respetar los turnos de habla y contestar a las preguntas que se realizan con precisión, son indicios de avance no solo a nivel de la socialización, sino sobre todo a un nivel lingüístico. En el nivel inicial se hace mucho hincapié en el aspecto social de la conversación, pues aún no se ha iniciado el proceso formal de alfabetización. Ese objetivo se amplía en el primer grado, dando paso a un trabajo más reflexivo sobre el lenguaje. La inclusión de juegos con efectos "sonoros" también cumple esta función.

Cuadro Nº7
Cuadro comparativo entre escuelas -Objetivos para el 1° año

En relación a la oralidad		
Escuela N°1	**Escuela N°2**	**Escuela N°3**
-Producir textos orales en situaciones cotidianas y escolares de comunicación, ajustándose al contenido y al propósito en el momento oportuno.	-Comprender y producir textos orales en situaciones cotidianas y escolares de comunicación. -Narrar y renarrar historias reales o imaginarias atendiendo a las secuencias canónicas. -Reproducir y producir juegos del lenguaje basados en efectos sonoros.	-Participar en conversaciones asiduamente y en situaciones de escritura

En relación a la lectura		
-Leer palabras y oraciones en diversos textos. -Leer y escribir con propósitos definidos en colaboración con el docente realizando las evaluaciones y modificaciones necesarias.	-Leer y escribir con propósitos definidos.	-Dominar progresivamente el código del lenguaje en la lectura y en la escritura.
En relación a la escritura		
-Leer y escribir con propósitos definidos en colaboración con el docente, realizando las evaluaciones y modificaciones necesarias.	-Leer y escribir con propósitos definidos. -Producir textos de uso cotidiano y escolar con propósitos definidos, adecuados al destinatario y a la situación comunicativa.	-Dominar progresivamente el código del lenguaje en la lectura y en la escritura. -Interpretar y producir mensajes orales y escritos sencillos. -Valorar la lectura y la escritura como medios de comunicación.

La narración y renarración son situaciones que, trabajadas dentro del eje de la oralidad contribuyen a que los alumnos organicen sus exposiciones a nivel del discurso. Aquí es necesario aclarar que la división por ejes es una forma de distribución pensada para ordenar los saberes que desean promoverse, pero no significa que se conviertan en estructuras rígidas hasta el punto de que inmovilicen las prácticas. En realidad, deben ser asumidas con flexibilidad y ser adecuadas a las posibilidades de los grupos para los cuales se piensan. Tanto la narración como la renarración se encuentran en un punto intermedio entre el eje de la oralidad y el eje de la lectura. Como se verá en capítulos posteriores, al llevarse a la práctica, la narración está presente en el aula, pero no como narración en el sentido estricto del término, sino que se realiza a través de la lectura mediatizada por parte del docente.

La lectura y la escritura tienen como objetivo que los alumnos comprendan que son acciones que deben realizarse siempre con algún propósito establecido. Las unidades mínimas fijadas tanto para la Escuela N°2 como para la Escuela N°3 son dos: la palabra y la oración. En el caso de la Escuela N°1 no se establece ningún tipo de unidad mínima preestablecida, pero se destaca la condición de gradualidad en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Asimismo, sobresale en ellos la idea de la alfabetización como aprendizaje del código lingüístico. En el caso de la escuela Nº3 se menciona la producción de textos "de uso cotidiano y escolar", aunque no especifica a qué tipos textuales se refiere.

Dentro de las planificaciones analizadas figuran puntos que no pueden ser ubicados en ninguno de ejes anteriores, por lo que decidimos incluirlos en un grupo diferente al que denominamos "otros objetivos". En ellos sobresalen acciones que implican cierto grado de complejidad a la hora de plasmarlas en actividades concretas. Esta complejidad está dada por la selección de verbos realizada por los docentes. "Frecuentar", "explorar", "disfrutar", "confiar", "valorar", "respetar" son palabras cuya carga semántica posee un fuerte anclaje en la subjetividad de la persona que lleva adelante la acción. Por lo mismo, resultan de difícil cuantificación.

Otra cuestión a destacar es que en este grupo la mayor parte de las acciones hace referencia al trabajo con la literatura. Esto nos lleva cuestionar la conveniencia de incluir la literatura dentro de otros ejes en los que no puede ser desarrollada respetando sus funciones lingüísticas y, sobre todo, culturales y sociales.

Cuadro N°8
Cuadro comparativo entre escuelas. Otros objetivos

Escuela N°2	Escuela N°3
- Frecuentar y explorar materiales escritos en la biblioteca, leer, comprender y disfrutar textos literarios y no literarios leídos por el docente o por otros adultos. -Distinguir el texto literario de otro tipo de discursos.	-Distinguir el texto literario de otros tipos de discurso. -Conocer, recopilar y reescribir producciones literarias infantiles folclóricas de su entorno cultural. -Confianza en las posibilidades personales para participar en situaciones comunicativas diversas. -Valoración de los productos culturales de la región donde vive. -Respeto por las producciones escritas y orales de sus pares. -Disposición favorable para contrastar argumentaciones y producciones.

Los objetivos propuestos en las planificaciones para el segundo año poseen semejanzas y diferencias en algunos puntos con respecto de los del primer año. En relación al eje de la oralidad observamos una inversión a nivel cuantitativo en los objetivos de la escuela Nº2. Mientras que en el primer año se propone solo un objetivo, en el segundo esto se amplía hasta llegar a cinco. En el caso de esta escuela la división por ejes ya estaba presente en la planificación original, por lo que simplemente nos limitamos a transcribirlos respetando la separación realizada por los docentes.

A nivel cualitativo es posible notar que la cantidad se traduce en una mayor especificación. Se incorpora entonces un desagregado de tipos textuales y de géneros literarios que son los seleccionados para ser trabajados durante el año escolar. Entre ellos sobresalen la narración y la descripción, el cuento y la fábula, respectivamente.

Cuadro Nº9 **Cuadro comparativo entre escuelas- Objetivos para el 2° año**		
Objetivos en relación a la oralidad		
Escuela N°2	**Escuela N°3**	**Escuela N°1**
-Participar asiduamente en conversaciones acerca de experiencias personales y lecturas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación. -Escuchar comprensivamente los textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones, descripciones de objetos, animales y personas. -Producir narraciones de experiencias personales, de anécdotas familiares y de descripciones, y la escucha atenta de textos similares producidos por los compañeros. -Renarrar distintos cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos. -Escuchar comprensivamente consignas de tarea escolar expresadas de manera clara y pertinente en el marco de las propuestas desarrolladas.	-Expresar y compartir experiencias, ideas y sentimientos a través de intercambios orales y escritos – Ampliar su vocabulario a partir de situaciones de comprensión de textos orales y escritos.	-Participar en conversaciones asiduamente y en situaciones de lectura y escritura. -Interpretar y producir mensajes orales y escritos sencillos.

En relación a la lectura		
-Incorporarse como miembros activos de la comunidad de lectores recurriendo a la lectura para cumplimentar diferentes propósitos e interactuando con los otros al contar, recomendar, comentar y discutir lo que está leyendo o se ha leído. -Acudir por sí mismos a la biblioteca del aula y a la de la escuela para cumplir diversos propósitos lectores, desempeñándose con la independencia conquistada por haber asistido asiduamente a ellas en el marco de actividades organizadas por el maestro. -Elegir, entre varias fuentes interesantes utilizadas en la biblioteca o en el aula, la más adecuada para encontrar una información necesaria en el marco del proyecto que se está desarrollando. -Preguntarse por las intenciones del autor y ubicarse críticamente frente a ellas, en función de las discusiones sostenidas en el aula y con ayuda del maestro o los compañeros.	-Comprender las funciones de la lectura y la escritura por medio de su participación en ricas, variadas, frecuentes y sistemáticas situaciones de lectura y escritura. -Leer y escribir con propósitos definidos. -Valorar la lectura y la escritura como medio de comunicación, recreación y aprendizaje.	-Dominar progresivamente el código del lenguaje de la lectura y la escritura. - Valorar la lectura y la escritura como medios de comunicación social.

En relación a la escritura		
-Comenzar a actuar como miembros de una comunidad de escritores con ayuda del docente: consultar con los compañeros mientras planifican sus textos, pedir colaboración en revisión del propio escrito y someterlo a la consideración de otros lectores, ayudar a detectar problemas y aportar ideas para resolver los problemas planteados. -Recurrir por sí mismos a la escritura para retener o reorganizar información y para comunicarse con otros. -Acudir a diversas fuentes de información disponibles en la clase o en la biblioteca para resolver problemas que se presentan en el curso de la escritura, seleccionándolas de manera cada vez más pertinente y buscando las soluciones a los problemas planteados cada vez con mayor autonomía. -Cuidar, con la ayuda de maestros y compañeros, aspectos específicos del texto —antes de ser presentado o publicado— tales como: la presencia de aquellas características del	Comprender las funciones de la lectura y la escritura por medio de su participación en ricas, variadas, frecuentes y sistemáticas situaciones de lectura y escritura. -Leer y escribir con propósitos definidos. -Valorar la lectura y la escritura como medio de comunicación, recreación y aprendizaje.	-Dominar progresivamente el código del lenguaje de la lectura y la escritura. -Interpretar y producir mensajes orales y escritos sencillos

género que hayan (sido) trabajadas en el aula, la adecuación del texto a los propósitos y destinatarios previstos, la relación con el tema de los diverso (sic) aspectos incluidos en el texto, la conexión entre distintas partes del texto especifico, la espacialización y presentación del escrito.		

En el caso de las Escuela N°1 y N°3 ambas proponen solo dos objetivos. La escuela N°3 apunta al desarrollo de la oralidad orientado al progreso personal de los alumnos, por ello los verbos utilizados para definir los objetivos se centran en acciones que deben realizar los sujetos por sí mismos: expresar y compartir ideas, experiencias y sentimientos. En esta propuesta sobresale lo individual por sobre la construcción colectiva. Lo mismo ocurre con el segundo objetivo en el que se apunta a la ampliación del vocabulario.

La escuela N°1 resulta un caso particular, puesto que incluye un breve listado de objetivos generales que son los mismos que se establecen dentro de la planificación del 1° año. Creemos que esto podría considerarse como una forma de expresar continuidad entre los años que conforman el bloque de la UP. Otro aspecto para destacar es que es la única planificación que incluye los objetivos específicos, incorporados al cuadro en el que se despliegan los contenidos a desarrollarse durante el periodo lectivo.

5. **Consideraciones generales sobre las tensiones entre los objetivos docentes y las demandas institucionales**

A lo largo de este capítulo hemos explorado diferentes niveles de especificación curricular. El primer nivel está conformado por dos documentos: los NAP y los DCJ respectivamente. A través de ellos nos acercamos a los requerimientos del saber pedagógico. Los NAP establecen los lineamientos generales para la enseñanza de la Lengua por medio de una estructura tripartita. Los ejes propuestos a nivel nacional se concentran en el trabajo con la oralidad, la lectura y la escritura. El bloque de la UP, al ubicarse en el inicio del trayecto escolar, sienta las bases de esa estructura que se despliega a lo largo de los siguientes años. Al mismo tiempo visibiliza la gradualidad y la complejización de los saberes, al incluir en el segundo año un cuarto eje que aborda temas específicos sobre la enseñanza de la lengua. Los nuevos DCJ siguen este esquema básico, pero realizan aportes significativos en relación al trabajo con la literatura y la alfabetización inicial.

En el segundo nivel se encuentra el PCI: este documento se conforma a partir de las planificaciones anuales que presentan los docentes de cada escuela al iniciar un nuevo año lectivo. Las mismas se confeccionan una vez al año porque deben responder a las particularidades de cada grupo de alumnos y a los contenidos mínimos establecidos a nivel nacional y provincial.

Las planificaciones analizadas en este capítulo corresponden a los grados que conforman el bloque de la UP. Dentro de estos documentos encontramos una planificación que fue elaborada específicamente para la etapa de diagnóstico y que corresponde al 2º grado de la Escuela Nº1. Se trata de una situación de excepcionalidad, pero de enorme importancia, ya que revela cuáles son las expectativas reales que poseen los docentes cuando reciben a los alumnos que egresan de primer grado. Consideramos que esto

ocurre porque, al no haber lineamientos curriculares específicos para la elaboración de ese tipo de planificaciones, los docentes se ven en la necesidad de pensar los contenidos tomando como referencia sus propias representaciones sobre lo que debe enseñarse y aprenderse al inicio de la escuela primaria.

Las planificaciones anuales ponen de manifiesto un proceso diferente. Los documentos revisados muestran la existencia de una voluntad institucional de seguir los lineamientos tanto nacionales como provinciales. Esta situación, llevada al extremo, produce documentaciones redundantes que tienden a reproducir esos esquemas de manera directa, sin tener en cuenta la adecuación necesaria que necesita un documento proyectivo que tiene como destinatario un grupo específico de alumnos. Esto da por resultado planificaciones con elementos repetidos para más de una división, o con componentes que, al no poder escribirse, se resuelven a través de la copia de otros documentos que circulan. No es la intención de este trabajo exponer esa situación para señalar "errores" o dejar en evidencia a los docentes, sino por el contrario, nos proponemos a través de este trabajo comprender por qué suceden, indagar en las causas que los llevan a tomar esas decisiones, y de esta forma pensar alternativas que los incluyan cada vez más como verdaderos autores de su práctica.

Capítulo 4: Tensiones entre *contenidos* y *recursos* (primer nivel de análisis)

1. **Los contenidos en las planificaciones institucionales**

Los contenidos son el conjunto de los saberes relacionados con lo cultural, lo social, lo político, lo económico, lo científico y lo tecnológico que conforman las distintas áreas académicas y asignaturas, cuya asimilación y apropiación por los alumnos es considerada esencial para su desarrollo y socialización (Coll y Solé, 1987). El modo en el que se organizan y distribuyen los contenidos en las planificaciones dan cuenta de representaciones, posiciones y marcos de referencia que intervienen en la selección de los conocimientos que se proponen a los estudiantes. Como ya se mencionó en el capítulo anterior, la planificación es un tipo de documento que se compone de distintos elementos. Cada uno cumple una función necesaria y desde allí justifica su presencia. No obstante, existen algunos elementos que revisten una importancia medular puesto que su ausencia significaría la anulación del sentido de la panificación. Esto ocurre en el caso de los *contenidos*. Ellos concentran en su interior el recorte de saberes sobre los que se sostiene la propuesta pedagógica.

Entre los documentos que conforman el corpus de esta investigación se encuentran un *Proyecto Curricular Institucional* (PCI) —perteneciente a la Escuela Nº1— y un conjunto de planificaciones anuales elaboradas por los docentes a cargo del 1º y 2º grado durante los periodos lectivos 2015 y 2016. La revisión de estos escritos nos permitió detectar regularidades y diferencias. Una de las primeras constantes que observamos es la presentación de los contenidos en forma de un cuadro de doble entrada conformado por varias columnas. Esto se dio en la totalidad de las planificaciones consultadas.

Los cuadros de doble entrada son herramientas muy utilizadas en el ámbito escolar. Provienen del área de las matemáticas y se encuentran dentro de las matrices y diagramas que nos permiten mostrar comparaciones, semejanzas y contrastes. Dentro de las características de este tipo de diagrama podemos destacar las siguientes: a) identificar los elementos a comparar, b) marcar parámetros y c) describir las características de cada evento u objeto. Su función principal es la de comparar elementos, no la de exponer procesos de conocimiento. Lo que advertimos en las planificaciones elaboradas por los docentes es que, aunque de manera visual, el cuadro nos permite tener una visión total de la propuesta. Sin embargo, al momento de la lectura se obstaculiza su comprensión, sobre todo en la secuenciación de los contenidos y su vinculación con otros elementos de la planificación, como la forma y los criterios de evaluación.

Además, es posible observar dificultades a la hora de ajustar los contenidos al formato requerido por las autoridades institucionales. Debido al espacio limitado con el que se cuenta para expresar la propuesta, los cuadros pueden llegar a extenderse hasta ocupar una gran cantidad de hojas. La necesidad de incluir toda la información tiene como consecuencia que el formato pierda su función original y se convierta en una larga lista de puntos. Un cuadro extendido en varias carillas impide una lectura de tipo comparativa.

En cuanto a las diferencias entre los documentos, estas se ponen de manifiesto, más que a través de los contenidos en sí mismos, en la forma en que se organiza el recorte del área. Identificamos cuatro tipos de situaciones posibles:

La primera es la que toma para su organización la estructura que corresponde a los CBC. En este tipo de planificación se privilegia la distinción en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se trata de documentos que responden a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales del año 1997.

El segundo tipo lo integran las planificaciones que combinan la estructura de los CBC, con la ordenación por eje de los NAP. Esto da por resultado un texto híbrido en el que se advierte el esfuerzo de los docentes por responder a ambos documentos.

En tercer lugar, se presentan los textos que se organizan siguiendo únicamente a los NAP a través de los ejes de Oralidad, Lectura, Escritura y Reflexión sobre la lengua (Sistema, Norma y Uso).

Por último, encontramos un cuarto tipo de planificación que toma como elemento estructurante lo que se conoce como "modalidades organizativas", propuesta realizada por Delia Lerner (2001) y que desde el año 2016 fue retomada e impulsada como el formato sugerido desde la política educativa provincial.

A continuación, ejemplificamos a través de planificaciones seleccionadas, cada uno de estos tipos de organización.

a. Los contenidos organizados en base a los CBC

Los DCJ del año 1997 se insertan dentro del proceso de reforma educativa que se impone a lo largo de todo el territorio a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. En la provincia de Tucumán, la elaboración de este documento estuvo a cargo de un equipo de trabajo compuesto por diferentes especialistas. En el caso del primer ciclo, que en ese momento formaba parte de la

denominada EGB (Educación General Básica), la coordinación estuvo a cargo de la Prof. Nilda Sara García Posse, mientras que el área de Lengua se confió a las profesoras Graciela Aldonate y María Silvia Ojeda.

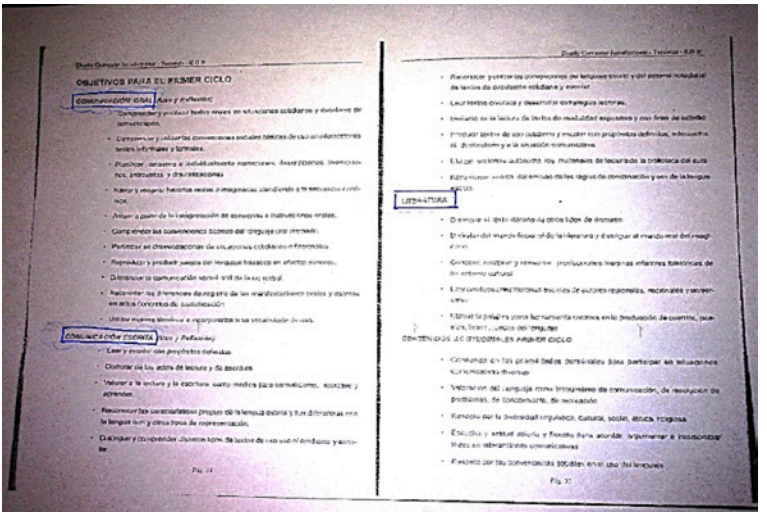
Como ya se mencionó, los contenidos de los CBC se dividen en *conceptuales, procedimentales* y *actitudinales*. Dentro de esta estructura se distinguen, para el área de Lengua, tres tipos más: los relacionados a la *comunicación oral*, los vinculados a la *comunicación escrita* y, por último, un tercero que tiene que ver con la *literatura*. La propuesta es clara en cuanto a su fundamentación, posicionándose de manera explícita dentro de las "teorías comunicativas funcionales del lenguaje" (p.30). Para dar sustento a esta decisión, se enuncia de manera contundente el marco teórico desde el cual se piensa la enseñanza de la Lengua:

> Este fenómeno denso y complejo que es la comunicación precisa de abordajes multidisciplinarios que, junto con las ciencias lingüísticas, intenten explicaciones más integrales. Por eso cobran desarrollo en los últimos años la Pragmática (que estudia los actos de habla en diversas situaciones comunicativas), la Lingüística del Texto (que analiza componentes del discurso y que abandona el concepto de oración como unidad mínima del lenguaje), las Teorías de la Comunicación (que se centran en los fenómenos de producción y recepción de mensajes), la Sociolingüística (que se plantea la distribución social del uso de la lengua), las Ciencias Cognitivas como la Psicolingüística (que se pregunta por los procesos de adquisición del lenguaje) entre las más difundidas. (DCJ, 1997, p.30)

La declaración del encuadre epistemológico no deja lugar a dudas del posicionamiento asumido por el Ministerio de Educación

de la provincia, que en ese entonces marchaba en consonancia con la lógica y los lineamientos de la política educativa nacional.

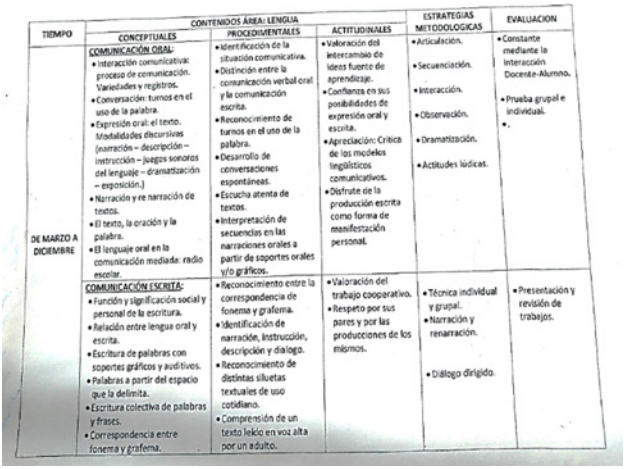
Durante la primera etapa del trabajo de campo, trabajamos sobre la documentación facilitada por la Escuela Nº1. La misma fue elaborada y presentada al comienzo del periodo lectivo 2015. Es importante señalar el año al que pertenecen los documentos, pues aún continuaban en vigencia los DCJ del año 1997. El análisis reveló que la totalidad de las planificaciones de la escuela organizaron sus contenidos tomando como referencia los CBC. La imagen Nº4 corresponde a los DCJ, mientras que las imágenes Nº5 y Nº6 muestran el panorama completo de los contenidos programados para el 1º y 2º año. Es notable que tanto el diseño como la planificación comparten criterios de organización similares. Los tres se organizan por tipos de contenidos y dentro de ellos se hace la distinción entre diferentes formas de comunicación (oral y escrita).


OBJETIVOS PARA EL PRIMER CICLO

COMUNICACIÓN ORAL

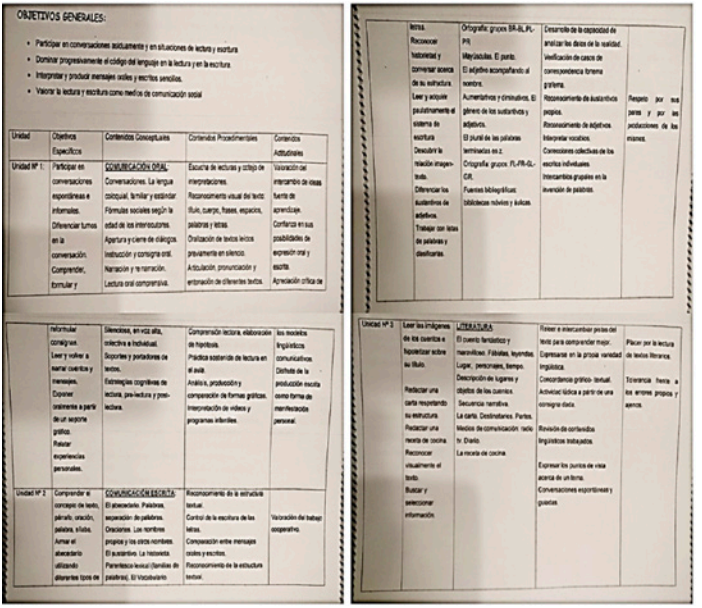
LITERATURA

Imagen N° 4–Estructura de los CBC- Diseño Curricular de la Provincia de Tucumán- Año 1997



TIEMPO	CONTENIDOS ÁREA: LENGUA		ACTITUDINALES	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	EVALUACION
	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES			
DE MARZO A DICIEMBRE	COMUNICACIÓN ORAL: • Interacción comunicativa: proceso de comunicación. Variedades y registros. • Conversación: turnos en el uso de la palabra. • Expresión oral: el texto. Modalidades discursivas (narración – descripción – instrucción – juegos sonoros del lenguaje – dramatización – exposición.) • Narración y re narración de textos. • El texto, la oración y la palabra. • El lenguaje oral en la comunicación mediada: radio escolar.	• Identificación de la situación comunicativa. • Distinción entre la comunicación verbal oral y la comunicación escrita. • Reconocimiento de turnos en el uso de la palabra. • Desarrollo de conversaciones espontáneas. • Escucha atenta de textos. • Interpretación de secuencias en las narraciones orales a partir de soportes orales y/o gráficos.	• Valoración del intercambio de ideas fuente de aprendizaje. • Confianza en sus posibilidades de expresión oral y escrita. • Apreciación: Crítica de los modelos lingüísticos comunicativos. • Disfrute de la producción escrita como forma de manifestación personal.	• Articulación. • Secuenciación. • Interacción. • Observación. • Dramatización. • Actitudes lúdicas.	• Constante mediante la interacción Docente-Alumno. • Prueba grupal e individual. •.
	COMUNICACIÓN ESCRITA: • Función y significación social y personal de la escritura. • Relación entre lengua oral y escrita. • Escritura de palabras con soportes gráficos y auditivos. • Palabras a partir del espacio que la delimita. • Escritura colectiva de palabras y frases. • Correspondencia entre fonema y grafema.	• Reconocimiento entre la correspondencia de fonema y grafema. • Identificación de narración, instrucción, descripción y dialogo. • Reconocimiento de distintas siluetas textuales de uso cotidiano. • Comprensión de un texto leído en voz alta por un adulto.	• Valoración del trabajo cooperativo. • Respeto por sus pares y por las producciones de los mismos.	• Técnica individual y grupal. • Narración y renarración. • Diálogo dirigido.	• Presentación y revisión de trabajos.

Imagen Nº 5- Contenidos propuestos para el 1º año. Escuela Nº1- Año 2015



OBJETIVOS GENERALES:

- Participar en conversaciones asistiendo y en situaciones de lectura y escritura
- Dominar progresivamente el código del lenguaje en la lectura y en la escritura.
- Interpretar y producir mensajes orales y escritos sencillos.
- Valorar la lectura y escritura como medios de comunicación social

Unidad	Objetivos Específicos	Contenidos Conceptuales	Contenidos Procedimentales	Contenidos Actitudinales
Unidad Nº 1:	Participar en conversaciones espontáneas e informales. Diferenciar turnos en la conversación. Comprender, formular y reformular consignas. Leer y volver a narrar cuentos y mensajes. Exponer oralmente a partir de un soporte gráfico. Relatar experiencias personales.	COMUNICACIÓN ORAL Conversaciones. La lengua coloquial, familiar y estándar. Fórmulas sociales según la edad de los interlocutores. Apertura y cierre de diálogos. Institución y consigna oral. Narración y re narración. Lectura oral comprensiva. Silenciosa, en voz alta, colectiva e individual. Soportes y portadores de textos. Estrategias cognitivas de lectura, pre-lectura y post-lectura.	Escucha de lecturas y código de interpretaciones. Reconocimiento visual del texto: título, cuerpo, frases, espacios, palabras y letras. Oralización de textos leídos previamente en silencio. Articulación, pronunciación y entonación de diferentes textos. Comprensión lectora, elaboración de hipótesis. Práctica sostenida de lectura en el aula. Análisis, producción y comparación de formas gráficas. Interpretación de videos y programas infantiles.	Valoración del intercambio de ideas fuente de aprendizaje. Confianza en sus posibilidades de expresión oral y escrita. Apreciación crítica de los modelos lingüísticos comunicativos. Disfrute de la producción escrita como forma de manifestación personal.
Unidad Nº 2	Comprender el concepto de texto, párrafo, oración, palabra, sílaba. Aumentar el vocabulario utilizando diferentes tipos de	COMUNICACIÓN ESCRITA: El abecedario. Palabras, separación de palabras. Oraciones. Los nombres propios y los otros nombres. El sustantivo. La historieta. Parentesco lexical (familias de palabras). El Vocabulario.	Reconocimiento de la estructura textual. Control de la escritura de las letras. Composición entre mensaje oralesy escritos. Reconocimiento de la estructura textual.	Valoración del trabajo cooperativo.

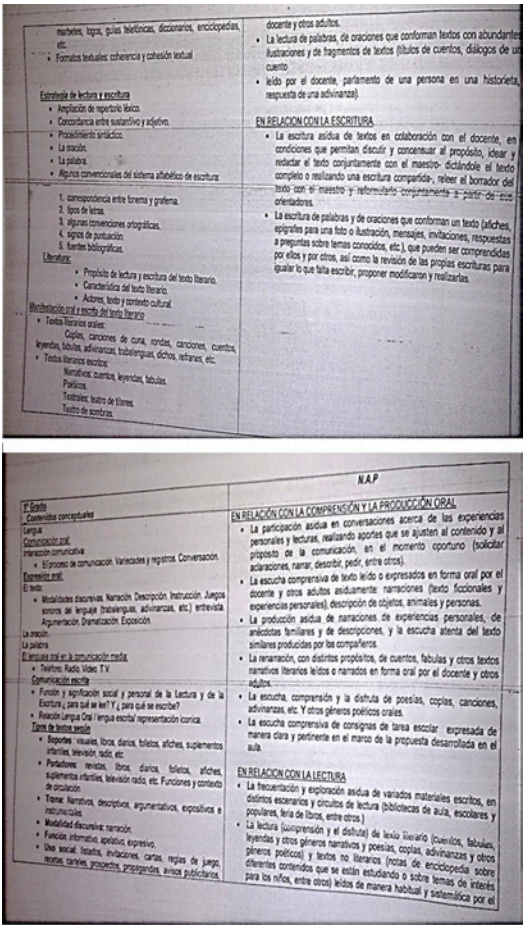
Imagen Nº6- Contenidos correspondientes al 2º año- Escuela Nº1- Año 20

En el caso de la planificación de 1º año, los contenidos conceptuales no incluyen la totalidad de lo prescripto por el diseño, solo se toman aquellos relacionados a los bloques de la comunicación. El bloque que aborda los contenidos sobre literatura no aparece. Por su parte, la planificación de 2º año sí incorpora los tres bloques, pero a diferencia de la anterior, el cronograma de trabajo se expresa por unidades numeradas y no por unidades de tiempo.

b. Planificaciones que combinan la estructura de los CBC con la propuesta por ejes de los NAP

Este tipo de organización fue determinada a partir de la revisión del Proyecto Curricular Institucional (PCI) de una de las escuelas, específicamente de la escuela Nº1. Durante el proceso de análisis de los documentos se advierte la existencia de una segunda planificación por cada año escolar para el periodo lectivo 2015. Esto resulta llamativo puesto que ya contábamos con una copia de las planificaciones correspondientes y que, además, fueron facilitadas por los mismos docentes.

Este nuevo escrito se trata de un texto secundario en forma de cuadro que combina la estructura de los CBC con la transcripción literal de los Núcleos por ciclo, por área y por año. La lectura permite concluir que la yuxtaposición de enfoques, junto con la necesidad de responder a ambos documentos, derivó en una escritura alternativa que intenta establecer relaciones. Esta situación dio como resultado una segunda planificación, elaborada también para cada año escolar. De esta manera se evidencia el esfuerzo por "equiparar" el documento provincial con lo que expone el documento nacional.



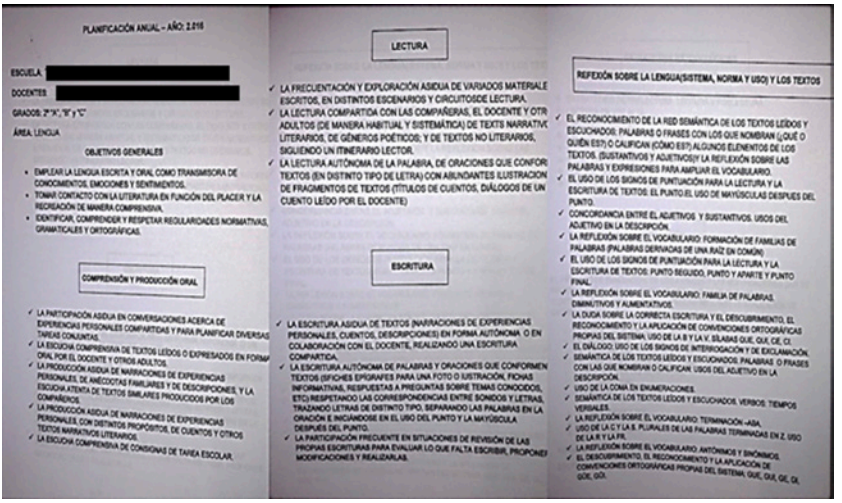
	NAP
1° Grado Contenidos conceptuales Lengua: Comunicación oral: Interacción comunicativa: • El proceso de comunicación. Variedades y registros. Conversación. Expresión oral: El texto: • Modalidades discursivas. Narración. Descripción. Instrucción. Juegos sonoros del lenguaje (trabalenguas, adivinanzas, etc.) entrevista. Argumentación. Dramatización. Exposición. La oración: La palabra: El lenguaje oral en la comunicación masiva: • Teatro. Radio. Video TV. Comunicación escrita: • Función y significación social y personal de la Lectura y de la Escritura ¿para qué se lee? Y ¿ para qué se escribe? • Relación Lengua Oral / lengua escrita/ representación icónica. Tipos de textos según: • Soportes: visuales, libros, diarios, folletos, afiches, suplementos infantiles, televisión, radio, etc. • Portadores: revistas, libros, diarios, folletos, afiches, suplementos infantiles, televisión radio, etc. Funciones y contexto de circulación. • Trama: Narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos e instruccionales. • Modalidad discursiva: narración. • Función: informativo, apelativo, expresivo. • Uso social: listados, invitaciones, cartas, reglas de juego, recetas, carteles, prospectos, propagandas, avisos publicitarios.	EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN ORAL • La participación asidua en conversaciones acerca de las experiencias personales y lecturas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, entre otros). • La escucha comprensiva de texto leído o expresados en forma oral por el docente y otros adultos asidiuamente: narraciones (texto ficcionales y experiencias personales), descripción de objetos, animales y personas. • La producción asidua de narraciones de experiencias personales, de anécdotas familiares y de descripciones, y la escucha atenta del texto similares producidas por los compañeros. • La renarración, con distintos propósitos, de cuentos, fabulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos. • La escucha, comprensión y la disfruta de poesías, coplas, canciones, adivinanzas, etc. Y otros géneros poéticos orales. • La escucha comprensiva de consignas de tarea escolar expresada de manera clara y pertinente en el marco de la propuesta desarrollada en el aula. EN RELACION CON LA LECTURA • La frecuentación y exploración asidua de variados materiales escritos, en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, feria de libros, entre otros.) • La lectura (comprensión y el disfrute) de texto literario (cuentos, fabulas, leyendas y otros géneros narrativos y poesías, coplas, adivinanzas y otros géneros poéticos) y textos no literarios (notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros) leídos de manera habitual y sistemática por el

Imagen Nº7- Cuadro inaugural al PCI de la Escuela Nº1- Año 2016

c. Planificaciones estructuradas a partir de los ejes de los NAP

Constatamos la presencia de planificaciones cuya estructura se formula a partir de los ejes propuestos por los NAP. Un ejemplo de esta organización se presenta en la propuesta anual correspon-

diente al 2º año A, B y C de la Escuela Nº3. Se trata de una planificación relativamente corta, puesto que solo incluye una transcripción literal de los saberes consignados para cada uno de los ejes. No se incluye ningún cronograma de trabajo que dé cuenta del elemento temporal, como tampoco se hace mención de un itinerario de lecturas posibles.



PLANIFICACIÓN ANUAL – AÑO: 2.016

ESCUELA [redacted]

DOCENTES [redacted]

GRADOS: 2°"A", "B" y "C"

ÁREA: LENGUA

OBJETIVOS GENERALES

- EMPLEAR LA LENGUA ESCRITA Y ORAL COMO TRANSMISORA DE CONOCIMIENTOS, EMOCIONES Y SENTIMIENTOS.
- TOMAR CONTACTO CON LA LITERATURA EN FUNCIÓN DEL PLACER Y LA RECREACIÓN, DE MANERA COMPRENSIVA.
- IDENTIFICAR, COMPRENDER Y RESPETAR REGULARIDADES NORMATIVAS, GRAMATICALES Y ORTOGRÁFICAS.

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL

- LA PARTICIPACIÓN ASIDUA EN CONVERSACIONES ACERCA DE EXPERIENCIAS PERSONALES COMPARTIDAS Y PARA PLANIFICAR DIVERSAS TAREAS CONJUNTAS.
- LA ESCUCHA COMPRENSIVA DE TEXTOS LEÍDOS O EXPRESADOS EN FORMA ORAL POR EL DOCENTE Y OTROS ADULTOS.
- LA PRODUCCIÓN ASIDUA DE NARRACIONES DE EXPERIENCIAS PERSONALES, DE ANÉCDOTAS FAMILIARES Y DE DESCRIPCIONES, Y LA ESCUCHA ATENTA DE TEXTOS SIMILARES PRODUCIDOS POR LOS COMPAÑEROS.
- LA PRODUCCIÓN ASIDUA DE NARRACIONES DE EXPERIENCIAS PERSONALES, CON DISTINTOS PROPÓSITOS, DE CUENTOS Y OTROS TEXTOS NARRATIVOS LITERARIOS.
- LA ESCUCHA COMPRENSIVA DE CONSIGNAS DE TAREA ESCOLAR.

LECTURA

- LA FRECUENTACIÓN Y EXPLORACIÓN ASIDUA DE VARIADOS MATERIALE ESCRITOS, EN DISTINTOS ESCENARIOS Y CIRCUITOSDE LECTURA.
- LA LECTURA COMPARTIDA CON LAS COMPAÑERAS, EL DOCENTE Y OTR ADULTOS (DE MANERA HABITUAL Y SISTEMÁTICA) DE TEXTS NARRATIV LITERARIOS, DE GÉNEROS POÉTICOS; Y DE TEXTOS NO LITERARIOS, SIGUIENDO UN ITINERARIO LECTOR.
- LA LECTURA AUTÓNOMA DE LA PALABRA, DE ORACIONES QUE CONFOR TEXTOS (EN DISTINTO TIPO DE LETRA) CON ABUNDANTES ILUSTRACION DE FRAGMENTOS DE TEXTOS (TÍTULOS DE CUENTOS, DIÁLOGOS DE UN CUENTO LEÍDO POR EL DOCENTE)

ESCRITURA

- LA ESCRITURA ASIDUA DE TEXTOS (NARRACIONES DE EXPERIENCIAS PERSONALES, CUENTOS, DESCRIPCIONES) EN FORMA AUTÓNOMA O EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE, REALIZANDO UNA ESCRITURA COMPARTIDA.
- LA ESCRITURA AUTÓNOMA DE PALABRAS Y ORACIONES QUE CONFORMEN TEXTOS (SFICHES EPÍGRAFES PARA UNA FOTO O ILUSTRACIÓN, FICHAS INFORMATIVAS, RESPUESTAS A PREGUNTAS SOBRE TEMAS CONOCIDOS, ETC) RESPETANDO LAS CORRESPONDENCIAS ENTRE SONIDOS Y LETRAS, TRAZANDO LETRAS DE DISTINTO TIPO, SEPARANDO LAS PALABRAS EN LA ORACIÓN E INICIÁNDOSE EN EL USO DEL PUNTO Y LA MAYÚSCULA DESPUÉS DEL PUNTO.
- LA PARTICIPACIÓN FRECUENTE EN SITUACIONES DE REVISIÓN DE LAS PROPIAS ESCRITURAS PARA EVALUAR LO QUE FALTA ESCRIBIR, PROPONER MODIFICACIONES Y REALIZARLAS.

REFEXIÓN SOBRE LA LENGUA/SISTEMA, NORMA Y USO) Y LOS TEXTOS

- EL RECONOCIMIENTO DE LA RED SEMÁNTICA DE LOS TEXTOS LEÍDOS Y ESCUCHADOR: PALABRAS O FRASES CON LOS QUE NOMBRAN (¿QUÉ O QUIÉN ES?) O CALIFICAN (CÓMO ES?) ALGUNOS ELEMENTOS DE LOS TEXTOS. (SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS)Y LA REFLEXIÓN SOBRE LAS PALABRAS Y EXPRESIONES PARA AMPLIAR EL VOCABULARIO.
- EL USO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE TEXTOS: EL PUNTO.EL USO DE MAYÚSCULAS DESPUES DEL PUNTO.
- CONCORDANCIA ENTRE EL ADJETIVOS Y SUSTANTIVOS. USOS DEL ADJETIVO EN LA DESCRIPCIÓN.
- LA REFLEXIÓN SOBRE EL VOCABULARIO: FORMACIÓN DE FAMILIAS DE PALABRAS (PALABRAS DERIVADAS DE UNA RAÍZ EN COMÚN)
- EL USO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE TEXTOS: PUNTO SEGUIDO, PUNTO Y APARTE Y PUNTO FINAL.
- LA REFLEXIÓN SOBRE EL VOCABULARIO: FAMILIA DE PALABRAS, DIMINUTIVOS Y AUMENTATIVOS.
- LA DUDA SOBRE LA CORRECTA ESCRITURA Y EL DESCUBRIMIENTO, EL RECONOCIMIENTO Y LA APLICACIÓN DE CONVENCIONES ORTOGRÁFICAS PROPIAS DEL SISTEMA. USO DE LA B Y LA V. SÍLABAS QUE, QUI, CE, CI.
- EL DIÁLOGO: USO DE LOS SIGNOS DE INTERROGACIÓN Y DE EXCLAMACIÓN.
- SEMÁNTICA DE LOS TEXTOS LEÍDOS Y ESCUCHADOS: PALABRAS O FRASES CON LAS QUE NOMBRAN O CALIFICAN. USOS DEL ADJETIVO EN LA DESCRIPCIÓN.
- USO DE LA COMA EN ENUMERACIONES.
- SEMÁNTICA DE LOS TEXTOS LEÍDOS Y ESCUCHADOS. VERBOS. TIEMPOS VERBALES.
- LA REFLEXIÓN SOBRE EL VOCABULARIO: TERMINACIÓN –ABA.
- USO DE LA C Y LA S. PLURALES DE LAS PALABRAS TERMINADAS EN Z. USO DE LA R Y LA RR.
- LA REFLEXIÓN SOBRE EL VOCABULARIO: ANTÓNIMOS Y SINÓNIMOS.
- EL DESCUBRIMIENTO, EL RECONOCIMIENTO Y LA APLICACIÓN DE CONVENCIONES ORTOGRÁFICAS PROPIAS DEL SISTEMA: GUE, GUI, GE, GI, GÜE, GÜI.

Imagen Nº8- Contenidos propuestos para el 2º año A, B y C de la Escuela Nº3- año 2016

d. Planificaciones estructuradas por Modalidades Organizativas

La propuesta de estructurar las planificaciones anuales a partir de Modalidades Organizativas es una iniciativa del Ministerio de Educación de la provincia que comienza a tener presencia en las escuelas a partir del año 2016. La misma se relaciona con la aprobación de los nuevos diseños curriculares.

Tomamos conocimiento de esta nueva forma de organización en la segunda etapa de nuestro trabajo de campo, cuando una supervisora nos propone el dictado de un taller para los docentes de las escuelas de su zona. El pedido explícito de la supervisora hacía referencia a la necesidad de abordar con los docentes el tema a partir de las planificaciones que se habían presentado a principios de ese año. La intención del taller era orientar a las docentes en la comprensión de la propuesta y en la reelaboración de los documentos. La situación nos obligó a interiorizarnos sobre la nueva propuesta y a indagar de dónde provenía.

El rastreo bibliográfico condujo nuestra lectura hasta un texto de Delia Lerner titulado *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (2001). La propuesta de planificar por modalidades organizativas está inserta dentro del capítulo cuatro, específicamente en el apartado que aborda la "Gestión del tiempo, presentación del contenido y organización de las actividades" (p.139). Allí, Lerner hace mención de un problema que es parte de la realidad cotidiana en las escuelas: la gestión del tiempo. El tema del manejo temporal afecta principalmente a la práctica diaria, pero también es un elemento que debe tomarse en cuenta al momento de la selección de los contenidos. No es extraño, entonces, que la autora plantee un tratamiento del tema desde la instancia misma de la planificación anual. Al respecto, señala:

> Cuando se opta por presentar los objetos de estudio en toda su complejidad y por reconocer que el aprendizaje progresa a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento, el problema de la distribución del tiempo deja de ser simplemente cuantitativo: no se trata solo de aumentar el tiempo o de reducir los contenidos, se trata de producir un cambio cualitativo en la utilización del tiempo didáctico (p.139).

Dentro de su propuesta sobresalen como necesarias dos condiciones. La primera tiene que ver con la flexibilidad en la duración de las situaciones didácticas. La segunda es la reconsideración de los contenidos en diferentes oportunidades y desde diversas perspectivas. Se proponen entonces cuatro tipos de modalidades organizativas que contribuirían a llevar adelante este cambio cualitativo: los *proyectos*, las *actividades habituales*, las *secuencias de actividades* y las *situaciones independientes*.

Para Lerner (2001) los *proyectos* brindan a los alumnos la oportunidad de participar de instancias de lectura y escritura en contextos de trabajo con sentido. En ellos, leer y escribir se presentan como actividades complejas que deben articularse para lograr los objetivos que impulsan el proyecto. Otra de las ventajas de este tipo de organización es el manejo flexible del tiempo. Según el objetivo que se persigue, un proyecto puede ocupar solo unos días o desarrollarse a lo largo de varios meses. Así, una vez que se fija la fecha de presentación del producto final, es posible determinar el cronograma que lo hará posible. La autora también destaca que las experiencias con varios proyectos a lo largo de toda la escolaridad permiten que los alumnos y alumnas puedan ampliar y enriquecer su contacto con la cultura escrita.

Las *actividades habituales* apuntan a situaciones que se repiten en forma sistemática cada cierto periodo de tiempo. El mismo puede ser semanal, quincenal, mensual, etc. Algunos ejemplos de este tipo de organización es la "hora de los cuentacuentos" o el momento de las "curiosidades científicas". Este espacio tiene como propósito incrementar el contacto activo con distintos tipos de textos, en especial con aquellos que los alumnos no abordarían por sí mismos a causa de su longitud.

A diferencia de los *proyectos*, cuya finalidad es la elaboración de un producto tangible, las *secuencias de actividades* apuntan a propiciar situaciones de lectura cuyo único propósito es la lec-

tura. Tienen una duración limitada y aspiran a lograr propósitos didácticos como:

> […] comunicar el sentido y el placer de leer para conocer otros mundos posibles, desarrollar las posibilidades de los alumnos de apreciar la calidad literaria (o detectar su ausencia), formar criterios de selección del material a leer, generar comportamientos lectores como el seguimiento de determinado género o autor (p.142-143).

Este tipo de modalidad responde a una mirada ampliada de la alfabetización, entendida no como el aprendizaje del código, sino como el ingreso a la cultura escrita. Por otro lado, se trata de una modalidad organizativa que jerarquiza el trabajo con la literatura y la vincula a la formación de lectores que se acerquen a los textos motivados por el disfrute. Sostenemos que este tipo de trabajo requiere de un posicionamiento, tanto político como epistemológico, de parte de los docentes en lo que respecta al significado de la alfabetización en la vida de los sujetos y a la función de la literatura en el proceso de construcción de la subjetividad de los alumnos.

El último tipo de modalidad es el de las *situaciones independientes.* Esta se clasifica en dos subgrupos. El primer subgrupo es el de las *situaciones ocasionales.* Allí se contemplan momentos en los que el docente encuentra un texto que considera valioso. Aunque no presente ningún tipo de relación con lo que se está trabajando, en el caso de resultar significativo puede justificar su inclusión en la planificación del aula. El segundo subgrupo abarca las llamadas *situaciones de sistematización*. Estas son "independientes" en la medida en que no se incluyen como actividades dentro de otras modalidades. Su función apunta a identificar y poner en evidencia los conocimientos que se van adquiriendo detrás de cada actividad que se realiza.

2. **Las planificaciones del año 2016**

En las planificaciones consultadas que corresponden al año 2016 advertimos una organización por modalidades. La misma toma cuerpo, al igual que en los casos anteriores, a través del formato de un cuadro de doble entrada. Un ejemplo de esta situación es la que se refleja en la planificación para 1º año de la Escuela Nº3 (ver imagen Nº9). Esta propuesta toma en cuenta tres de las cuatro modalidades sugeridas por Lerner (2001): los *proyectos*, las *secuencias* y las *actividades habituales*. No se incluyen allí las *situaciones independientes*.

La planificación está organizada en tres columnas. La inicial hace referencia al tiempo, allí se consigna el cronograma y se toma como unidad los meses del año, pero trabajados de forma bimestral. La siguiente corresponde a los "Proyectos y secuencias", y a su vez se subdivide en tres más: una denominada "Ficha personal", otra dedicada a la "Lectura" y una tercera dedicada a la "Escritura". La última columna se destina a consignar las actividades habituales de lectura y escritura. No es casual que, al tratarse de una planificación por *modalidades*, el primer elemento que aparece es el que tiene que ver con lo temporal. La columna inicial ofrece la información en relación al cronograma de trabajo.

En la columna que aborda los *proyectos* y *secuencias* se observa que, a diferencia de la propuesta de Lerner —en donde se enuncian las mismas como modalidades separadas— la planificación analizada las unifica en una sola forma de trabajo. Allí, además, se realiza una distinción entre tres elementos más: la "Ficha personal", la "Lectura" y la "Escritura".

La planificación, tal y como fue presentada, no deja en claro a qué se refiere cuando habla de una "ficha personal", sobre todo si lo leemos en relación a la información que sigue. Lo que se presenta es un listado de títulos de diferentes textos literarios. Los textos mencionados son los siguientes:

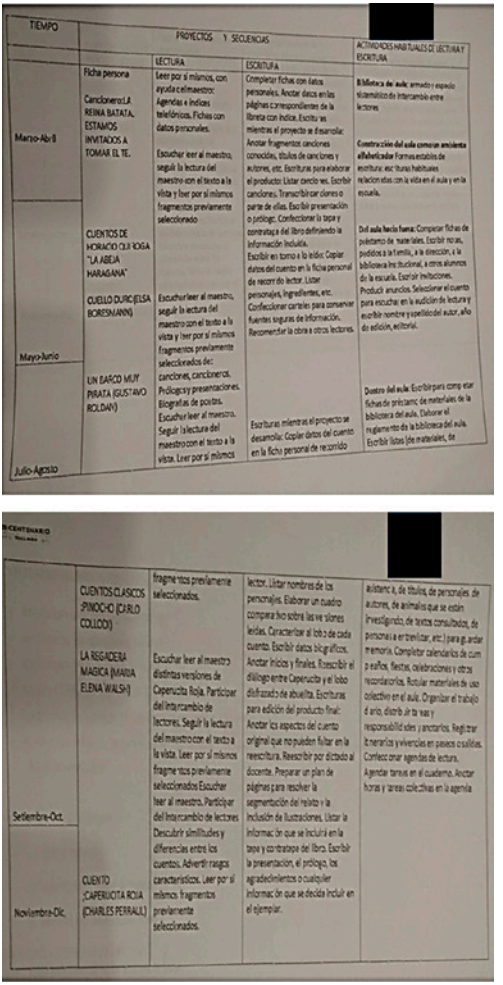
- Cancionero: La reina batata-Estamos invitados a tomar el té, de María Elena Walsh
- Cuentos: La abeja haragana de Horacio Quiroga-Cuello Duro de Elsa Bornemann-Un Barco muy pirata de Gustavo Roldán.
- Cuentos clásicos: Pinocho de Carlo Collodi-La regadera mágica de María Elena Walsh-Caperucita Roja de Charles Perrault.

Haciendo una lectura de tipo inferencial podemos decir que la propuesta de los docentes apunta a que los alumnos construyan una ficha personal por cada uno de los textos trabajados. Observamos también que la selección presentada se organiza siguiendo criterios de género entre los que sobresale el narrativo y que tiene como principal representante al cuento. Hacemos aquí una salvedad en relación al texto de Collodi, puesto que se trata de una novela, pero que los docentes trabajan a partir de una versión resumida y adaptada en forma de cuento. En segunda instancia aparece el género poético, vinculado a la idea del cancionero, en los textos de María Elena Walsh.

En las columnas siguientes se consignan una serie de ítems vinculados a la lectura, por un lado, y a la escritura por otro. En la columna sobre la lectura se incluyen:

- Leer por sí mismos con ayuda del maestro: agendas e índices telefónicos. Fichas con datos personales.
- Escuchar leer al maestro, seguir la lectura del maestro con el texto a la vista y leer por sí mismos fragmentos previamente seleccionados.
- Escuchar leer al maestro con el texto a la vista y leer por sí mismos fragmentos previamente seleccionados de: canciones y cancioneros. Prólogos y presentaciones. Biografías de poetas.
- Escuchar leer al maestro. Seguir la lectura del maestro con el texto a la vista. Leer por sí mismos fragmentos previamente seleccionados.

» Escuchar leer al maestro distintas versiones de Caperucita Roja. Participar del intercambio de lectores. Descubrir similitudes y diferencias entre los cuentos. Advertir rasgos característicos. Leer por sí mismos fragmentos previamente seleccionados.



TIEMPO	PROYECTOS Y SECUENCIAS			ACTIVIDADES HABITUALES DE LECTURA Y ESCRITURA
		LECTURA	ESCRITURA	
Marzo-Abril	Ficha persona Cancionero:LA REINA BATATA. ESTAMOS INVITADOS A TOMAR EL TE.	Leer por sí mismos, con ayuda delmaestro: Agendas e índices telefónicos. Fichas con datos personales. Escuchar leer al maestro, seguir la lectura del maestro con el texto a la vista y leer por sí mismos fragmentos previamente seleccionado	Completar fichas con datos personales. Anotar datos en las páginas correspondientes de la libreta con índice. Escribir en mientras el proyecto se desarrolla: Anotar fragmentos canciones conocidas, títulos de canciones y autores, etc. Escrituras para elaborar el producto: Listar canciones. Escribir canciones. Transcribir por clones o parte de ellas. Escribir presentación o prólogo. Confeccionar la tapa y contratapa del libro definiendo la información incluida. Escribir en torno a lo leído: Copiar datos del cuento en la ficha personal de recorrido lector. Listar personajes, ingredientes, etc. Confeccionar carteles para conservar fuentes seguras de información. Recomendar la obra a otros lectores.	**Biblioteca del aula**: armado y espacio sistemático de intercambio entre lectores **Construcción del aula como un ambiente alfabetizador**: Formas estables de escritura: escrituras habituales relacionadas con la vida en el aula y en la escuela. **Del aula hacia la casa**: Compartir fichas de préstamo de materiales. Escribir notas, pedidos a la familia, a la dirección, a la bibliotecaria institucional, a otros alumnos de la escuela. Escribir invitaciones. Producir anuncios. Seleccionar el cuento para escuchar en la audición de lectura y escribir nombre y apellido del autor, año de edición, editorial.
Mayo-Junio	CUENTOS DE HORACIO QUIROGA "LA ABEJA HARAGANA" CUELLO DURO(ELSA BORESMANN) UN BARCO MUY PIRATA (GUSTAVO ROLDAN)	Escuchar leer al maestro, seguir la lectura del maestro con el texto a la vista y leer por sí mismos fragmentos previamente seleccionados de: canciones, cancioneros, Prólogos y presentaciones. Biografías de poetas. Escuchar leer al maestro. Seguir la lectura del maestro con el texto a la vista. Leer por sí mismos	Escrituras mientras el proyecto se desarrolla: Copiar datos del cuento en la ficha personal de recorrido	**Dentro del aula**: Escribir para compartir fichas de préstamo de materiales de la biblioteca del aula. Elaborar el reglamento de la biblioteca del aula. Escribir listas de materiales, de
Julio-Agosto				

Setiembre-Oct.	CUENTOS CLASICOS (PINOCHO (CARLO COLLODI) LA REGADERA MAGICA (MARIA ELENA WALSH)	fragmentos previamente seleccionados. Escuchar leer al maestro distintas versiones de Caperucita Roja. Participar del intercambio de lectores. Seguir la lectura del maestro con el texto a la vista. Leer por sí mismos fragmentos previamente seleccionados Escuchar leer al maestro. Participar del intercambio de lectores Descubrir similitudes y diferencias entre los cuentos. Advertir rasgos característicos. Leer por sí mismos fragmentos previamente seleccionados.	lector. Listar nombres de los personajes. Elaborar un cuadro comparativo sobre las versiones leídas. Caracterizar al lobo de cada cuento. Escribir datos biográficos. Anotar inicios y finales. Reescribir el diálogo entre Caperucita y el lobo disfrazado de abuelita. Escrituras para edición del producto final: Anotar los aspectos del cuento original que no pueden faltar en la reescritura. Reescribir por dictado al docente. Preparar un plan de páginas para rescribir la segmentación del relato y la inclusión de ilustraciones. Listar la información que se incluirá en la tapa y contratapa del libro. Escribir la presentación, el prólogo, los agradecimientos o cualquier información que se decida incluir en el ejemplar.	Asistencia, de títulos, de personajes, de autores, de animales que se están investigando, de textos consultados, de personas a entrevistar, etc.) para guardar memoria. Completar calendarios de cumpleaños, fiestas, celebraciones y otros recordatorios. Rotular materiales de uso colectivo en el aula. Organizar el trabajo diario, distribuir tareas y responsabilidades y anotarlos. Registrar itinerarios y vivencias en paseos o salidas. Confeccionar agendas de lectura. Agendar tareas en el cuaderno. Anotar horas y tareas colectivas en la agenda
Noviembre-Dic.	CUENTO :CAPERUCITA ROJA (CHARLES PERRAULT)			

Imagen N°9 – Planificación Anual Escuela N°3 – Año 2016Por su parte, en la columna de la escritura se incluyen los siguientes puntos:

- Completar con fichas de datos personales. Anotar los datos en las páginas correspondientes de la libreta con índice. Escrituras mientras el proyecto se desarrolla: Anotar fragmentos de canciones conocidas, títulos de canciones y autores, etc. Escrituras para elaborar el producto: listar canciones. Escribir canciones. Transcribir canciones o parte de ellas. Escribir presentación o prólogo. Confeccionar la tapa y la contratapa del libro definiendo la información incluida.
- Escribir en torno a lo leído: copiar datos del cuento en la ficha personal del recorrido lector. Listar personajes, ingredientes, etc. Confeccionar carteles para conservar fuentes seguras de información. Recomendar la obra a otros lectores.
- Escrituras mientras el proyecto se desarrolla: copiar datos del cuento en la ficha personal del recorrido lector. Listar nombres de los personajes. Elaborar el cuadro comparativo sobre las versiones leídas. Caracterizar al lobo de cada cuento. Escribir datos biográficos. Anotar inicios y finales. Reescribir el diálogo entre Caperucita y el lobo disfrazado de abuelita. Escrituras para la edición del producto final: anotar los aspectos del cuento original que no pueden faltar en la reescritura. Reescribir por dictado al docente. Preparar un plan de páginas para resolver la segmentación del relato y la inclusión de ilustraciones. listar la información que se incluirá en la tapa y contratapa del libro. Escribir la presentación, el prólogo, los agradecimientos o cualquier información que se decida incluir en el ejemplar.

A partir de los espacios en blanco deducimos que existe una correspondencia entre el tiempo consignado por bimestres, los textos enunciados y los ítems. No obstante, se trata de una lectura intuitiva, puesto que la forma de organización en la que se dispuso el cuadro no permite una comprensión precisa de las vinculaciones entre los elementos presentes.

La última columna está dedicada a las *actividades habituales*. En ella se distinguen cuatro subtítulos: "Biblioteca del aula", "Construcción del aula como ambiente alfabetizador", "Del aula hacia fuera" y "Dentro del aula". Cada uno de los puntos mencionados describe acciones relacionadas con la construcción de un espacio de lectura. El denominador común es la palabra *aula*. Recalcamos la repetición del término puesto que es en el único lugar en donde se piensan las actividades de lectura y escritura tomando en cuenta la dimensión espacial. Por lo mismo, creemos que este contenido, tal como lo expresan las docentes en el documento, responde más a la estructura de un proyecto que a la descripción de actividades habituales.

3. **Conclusiones generales sobre los contenidos en las planificaciones anuales**

La revisión del material recabado nos permite afirmar que existen diferentes formas de organizar los contenidos y que la opción por una u otra depende de una serie de variables. Una de ellas es la exigencia institucional. Existen instituciones que adhieren a un formato específico y lo institucionalizan. Es decir, todas las planificaciones deben ser elaboradas siguiendo el mismo formato. Si bien esto presenta como ventaja la unificación de los documentos y de los componentes que lo integran, muchas veces genera dificultades a la hora de su elaboración, sobre todo cuando la disciplina y sus contenidos no pueden ser expresados a través del formato elegido.

Otra de las variables que influyen en la organización de los contenidos es el nivel escolar para el cual se elaboran. La escuela primaria presenta un currículum con un fuerte anclaje temporal, siendo este elemento uno de los que determinan la disposición y progresión de los conocimientos. Es por ello que las planificacio-

nes, independientemente del formato, incluyen generalmente un cronograma de trabajo. El mismo toma como medida de tiempo los meses del año.

En las planificaciones analizadas se advierte un punto de quiebre en la forma de organización. Este quiebre está marcado por la actualización de los DCJ. Hasta el año 2015, la convivencia simultánea de los Diseños del año `97, junto con los NAP, generó desarticulaciones que se evidencian en la forma en que se elaboraron los documentos institucionales. El punto máximo se aprecia en la confección del PCI de la escuela Nº1, en donde se comprobó la presencia de más de una planificación por año. La primera, que puede considerarse la oficial, es la que responde a la organización de los CBC y a un enfoque comunicacional del lenguaje. Decimos que esta es la propuesta "oficial", en la medida que incluye un encabezado en donde se consigna el nombre de la institución y el de los docentes, pudiendo atribuirle la autoría —y el posicionamiento teórico que el enfoque conlleva— a sujetos concretos e identificables. La segunda es un documento en forma de cuadro comparativo entre los Contenidos Conceptuales de los CBC y los saberes propuestos por eje de los NAP. Este cuadro es el primer escrito que aparece en el PCI de la escuela. El mismo no posee título ni señala a ninguna persona como autora, por lo que deducimos que se trata de un texto que representa la posición institucional.

Con la aprobación de los nuevos diseños, la situación toma un rumbo diferente. La propuesta de trabajo a partir de modalidades organizativas expresa este cambio. Advertimos que esta no se aplica tal como lo señala Lerner en su libro, sino que ha sufrido un proceso de reducción que puede llevar a confundirlas entre sí. Las modalidades, al organizarse a partir del formato del cuadro, se ven limitadas. No obstante, consideramos que la inclusión de proyectos en el interior de las planificaciones, cuestión que hasta ese momento se planificaba de manera separada, permite repensar la finalidad de aprender a leer y escribir.

4. **Los recursos de la enseñanza**

Los recursos de la enseñanza se denominan "didácticos" y son aquellos materiales o herramientas que tienen utilidad en un proceso educativo. Esto quiere decir que ayudan al docente a cumplir con su función educativa. Estos aportan información, sirven para poner en práctica lo aprendido y, en ocasiones, hasta se constituyen como guías para los alumnos.

Se parte de la base de que estas fuentes están determinadas por condicionantes de tipo material y espacial. Por este motivo el presente apartado se ocupa del estudio del espacio escolar. Hemos articulado el análisis del mismo en dos sentidos: primero como espacio y luego, como representación. Para realizar estas distinciones seguimos la propuesta de Escolano Benito (2000) en *Tiempos y espacios para la escuela*. Este autor propone una lectura de la imagen del espacio escolar en dos registros. El primero considera al espacio como el lugar o escenario en que se lleva a cabo la educación formal. La escuela es, desde esta perspectiva, una especie de taller que refleja en sus estructuras arquitectónicas los modos de concebir la organización de la enseñanza, de disponer los elementos que configuran el sistema y de pautar las prácticas que funcionalizan la vida académica y los comportamientos de los niños y maestros. El segundo registro concibe al espacio como representación o textualidad dotada de significaciones, es decir, como un orden conformado según reglas y formas que comportan sentido y que, por consiguiente, transmiten a través de metáforas y signos una determinada cultura.

En tanto pensamos el espacio como escenario, se distinguen diferentes niveles. En el primer nivel abordamos lo que Augustowsky (2003) denomina el "espacio inmodificable" que tiene que ver con las estructuras y edificaciones sobre las que no se pueden realizar cambios. En el segundo nivel se analiza el "espacio

dispuesto", que son aquellos espacios que son susceptibles de ser intervenidos por los sujetos que los transitan.

5. El espacio escolar como escenario: el espacio físico

El entorno físico del aprendizaje tiene dos elementos principales: la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto. Ambos interactúan para fortalecer o limitar la contribución del entorno al aprendizaje de los niños. Cada uno es esencial e influye la conducta y el aprendizaje de los niños, pero la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto poseen diferentes funciones y características.

a. Espacios inmodificables. La arquitectura escolar

La escuela N°1 consta de los siguientes espacios cerrados: diecisiete aulas, tres baños, dos oficinas, una sala de maestros, una cocina, un salón de usos múltiples, y un depósito. Los espacios abiertos están comprendidos por un patio techado, un patio al aire libre y dos porciones de terreno parquizado.

Las aulas están dispuestas por niveles y por ciclos. De esta manera se puede determinar un sector en el que se agrupan las aulas de 1º, 2º y 3º y otro para las aulas 4º y 5º grado. Se ubicó a los 6º grados en un sector aparte cercano a una de las zonas parquizadas. El nivel inicial se encuentra en la parte delantera del edificio y en una ubicación separada de la escuela primaria. Si bien este nivel pertenece a la institución, hay una tendencia a mantener aislados tanto a los más pequeños como a los más grandes. Otro dato que refuerza esta lectura es que ambos grupos comparten la particularidad de poseer su propio espacio de juegos. Los espacios parquizados cercanos a las aulas funcionan como lugar de esparcimiento para los alumnos. En el caso del nivel inicial, poseen un pequeño jardín interior determinado por un cercado fabricado

con mallas de metal. De esta manera se evita el contacto con el resto de la población estudiantil.

Al ser consultados, los docentes atribuyen esta disposición a la necesidad de mantener resguardados a los niños de jardín, puesto que se han presentado muchos casos de accidentes durante los momentos del recreo. Por ello, también se ha convenido en separar a los alumnos del último año, quienes, al ser físicamente más grandes, cuando corren durante sus juegos pueden ocasionar lesiones importantes a otros estudiantes. La escuela se configura en tres grandes sectores: el sector delantero pertenece a los jardines de infantes, en el sector central se agrupan el primer y segundo ciclo hasta el quinto grado, mientras que los sextos y últimos grados han sido reubicados en la parte de atrás de la escuela.

Imagen N°10. Plano de la institución en 2D realizado en base a un croquis tomado de los registros

Imagen N°11. Vista satelital de la escuela en N°1 en 3D

En esta institución la cuestión de lo material es una problemática que desafía constantemente a toda la comunidad educativa. Al indagar con mayor hondura sobre su historia, queda al descubierto que esta particularidad estuvo presente desde sus orígenes, ya que en un principio esta surge como un anexo a otra escuela. A través de sus relatos, los docentes con mayor antigüedad cuentan que, en ese momento, existía en la zona una importante demanda educativa. La población infantil era grande y las escuelas más cercanas no podían albergar a todos los niños en edad escolar. En el año 1991 logró independizarse y fue bautizada con el nombre del barrio en el que se ubica. Un detalle no menor es que el edificio en donde funciona hasta la actualidad es propiedad de una asociación de trabajadores que fueron los que dieron impulso a la construcción del barrio.

Este hecho ha marcado la identidad de la escuela hasta el punto de convertirse en una cuestión constitutiva y transversal a todo lo que acontece en su interior. Es también una de las cuestiones que "saltan a la vista" y que primero se "perciben" cuando se ingresa. Al analizar los primeros registros de campo, lo que sobresale son descripciones en las que se anticipa la determinación que el espacio imprime en los sujetos y en la manera en que se vinculan con él.

> *Llego a la escuela. El día gris y el clima húmedo añejan aún más el paisaje y la escuela no sonríe, sino que hace una mueca, resignada al inicio de las clases. Y es que el clima se percibe así, como sin alternativa. (Registro etnográfico–05/03/15)*
>
> *Llego a la escuela y el clima oscila entre la decepción, la resignación y la queja que, a veces, se transforma en ironía. Si tengo que describir a la escuela asignándole un color, sería el gris. Desde que comencé a venir esa fue siempre mi sensación. El clima institucional combina perfectamente con el panorama meteorológico de la provincia en la última semana: el nublado cubre todo y la expectativa de cambio no reviste ninguna esperanza. (Registro etnográfico–11/03/15)*

En los acercamientos iniciales a la comunidad ya es posible detectar lo que algunos autores denominan el *clima social escolar,* es decir:

> El conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos. (Cere, 1993, p. 30)

El clima se define por la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales (Arón y Milicic, 1999; Mena y Valdés, 2008). Si bien este concepto hace referencia principalmente a las interacciones, se reconoce la propuesta de variadas dimensiones que componen este constructo. Entre ellas se hace hincapié en las condiciones físicas del ambiente (Becerra, 2007b; Stevens, 2007, Debarbieux, 1996, Justiniano, 1984).

En el momento del ingreso, la escuela estaba atravesando una situación particular, debido a que se utilizó como sede para recibir a las personas evacuadas de los alrededores y que debieron dejar sus hogares luego de las inundaciones que provocó un fuerte temporal que azotó a la provincia en marzo de 2015. La escuela, al estar ubicada cerca de un canal, quedó directamente afectada en su funcionamiento.

Tras la emergencia meteorológica, los docentes fueron convocados a realizar un relevamiento de los barrios en los que viven sus alumnos para recabar información y elevarla a las autoridades. Además, el peligro de desborde era un temor latente en toda la comunidad. Todo esto impactó en el funcionamiento y retrasó el inicio de las clases y, en consecuencia, el del propio trabajo de campo.

> *La secretaria y los docentes están "desbordados" por los requerimientos administrativos. La planilla se impone al libro". (Registro etnográfico- 11-03-15)*

Muchos de los registros dan cuenta de esa vinculación estrecha entre los sujetos y el espacio que no solo los condiciona en el desempeño de sus actividades —como queda al descubierto en el hecho de no poder concentrarse en la tarea pedagógica, por tener que realizar tareas de tipo administrativas— sino que también

genera diversas reacciones que van desde la resignación, pasando luego a la queja sostenida, para llegar finalmente a la construcción de espacios alternativos[21]. A veces, estas reacciones pueden girar hacia actitudes cargadas de violencia. La materialidad se transgrede y se quiebra, en un intento de apropiarse de un espacio que pareciera ser ajeno, como lo demuestran las innumerables veces en las que la escuela fue víctima de robo.

Durante la investigación accedimos a la información que brindaron los docentes, pero, además, realizamos un rastreo de datos en las publicaciones de los diarios locales. Pudimos constatar una serie de situaciones de robo sufridas por la escuela desde el año 2008. El primer hecho aconteció el día 14 de julio de 2008 durante la XXXV Cumbre del Mercosur. El directivo que estaba a cargo en ese momento señaló a los medios que las personas que ingresaron a la escuela aprovecharon que el personal policial estaba afectado al operativo de seguridad. Esto no solo facilitó el contexto para cometer el ilícito, sino que además impidió ahondar en el hecho, por lo que únicamente se pudo radicar la denuncia.

El segundo robo constatado tuvo lugar el día 24 de julio del mismo año. La cercanía entre los dos eventos generó una gran preocupación en toda la comunidad, hasta el punto de llegar a los medios. A través de una nota en un diario local se expuso la situación de inseguridad a la que está expuesta la escuela, y se solicitó a la policía y a las autoridades mayor control en la zona.

21. Este punto será abordado en profundidad en el próximo capítulo.

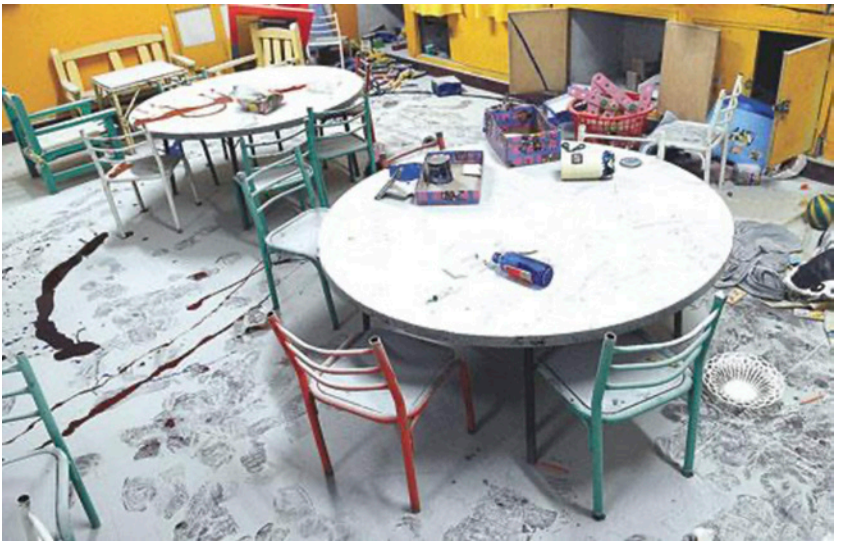


Imagen N°12. Sala de jardín de infantes luego del robo. Escuela N°1.
Fuente: Diario Local.

El tercer robo aconteció dos semanas antes del comienzo del trabajo de campo y fue referido por una de las docentes mientras nos encontrábamos colaborando con ella dentro de su sala.

> *Conversando con una jardinera me entero de que su salita fue robada dos semanas atrás. Personas no identificadas ingresaron a la escuela durante la noche, rompieron las puertas y se llevaron algunas cosas. (Registro etnográfico 05/03/15)*
>
> *Ya me habían dicho que la escuela es víctima de constantes robos. Según las docentes se roban cosas sin sentido, como ser las cartulinas con los nombres de los chicos. (Registro etnográfico 22/04/15)*

Los dos últimos robos tuvieron lugar luego de la finalización del trabajo de campo, uno el día 27 de diciembre de 2016 y otro el día 30 de enero de 2017. En ambos casos, personas no identificadas forzaron el ingreso a través de la rotura de puertas o ventanas. Casi siempre los hechos se dan durante la noche y son descubiertos por el personal de maestranza al día siguiente.

Imagen N°13. Puertas y ventanas forzadas para el ingreso. Escuela N°1.

En los comentarios que realiza el cuerpo docente es notoria la suposición de que son los mismos alumnos de los últimos años, o familiares de ellos que no están escolarizados, los responsables de esos incidentes. Si bien la institución no pudo identificar de manera fehaciente a los autores, los maestros en sus conversaciones siempre dejan entrever sus sospechas sobre algunos miembros de la comunidad. Creemos que, más allá del hecho fáctico —que es

reprochable en sí mismo— la acción devela significados más profundos, al tiempo que obliga a cuestionar acerca de qué supuestos se esconden detrás de la sospecha de los docentes, qué percepciones sobre los alumnos y sus familias hay detrás de esos comentarios y de qué manera influyen los espacios en esa construcción.

Siguiendo a Bourdieu (1999) podemos decir que la estructura del espacio se manifiesta bajo la forma de oposiciones, donde el espacio habitado funciona como una simbolización espontánea del espacio social. Por su parte, el espacio social se traduce en espacio físico. Así, oposiciones como "adentro" y "afuera" de la escuela cobran una dimensión que sobrepasa la idea de *lugar* para transformar la materialidad en un *espacio* que se disputa. Estar dentro de la escuela implica la posesión de un capital que reposiciona a los agentes sociales en una situación de beneficio dentro de la distribución de bienes y servicios. Romper la materialidad de la escuela simboliza la ruptura de las circunstancias que niegan el acceso a un espacio del cual se anhela ser parte. Creemos que no es casual que los objetos sustraídos revistan significaciones que traspasan el valor material. No son objetos valiosos en términos de costo, sino que se les asigna valor en la medida que representan identidad y pertenencia. El hurto de las cartulinas con el nombre de los alumnos que asisten a una sala de jardín de infantes puede interpretarse como la expresión de la necesidad de los sujetos de definirse a sí mismos también como agentes sociales de ese espacio.

Por su parte, la respuesta de la comunidad educativa, la cual se hizo efectiva a través de decisiones tomadas por las autoridades, no refleja la lectura que aquí se propone. Por el contrario, las acciones que se llevaron a cabo tuvieron como objetivo limitar aún más el acceso a esos bienes. La duplicación de las cerraduras y candados fue el inicio de una estrategia de protección hacia un afuera que se percibe siempre como una amenaza. Este temor llegó hasta los extremos de propiciar acciones —como la colocación de pro-

tectores antivandálicos— para evitar la sustracción, por ejemplo, de los focos que forman parte de las zonas abiertas de la escuela.

Imagen N°14. Protectores antivandálicos para el alumbrado exterior. Escuela N°1

Si tenemos en cuenta que la institución surge a partir de una demanda de la población que habita el barrio, no sería difícil suponer que estos eventos son también una forma de expresar la necesidad que aún tiene esa comunidad, y de mostrar que todavía hay sujetos que no han podido ser integrados a la educación formal. De esta manera creemos que una respuesta contractiva no resuelve la problemática de la población y tampoco la de la escuela. Seguir poniendo candados o aumentar la vigilancia no representa una solución de fondo —esto queda demostrado en la medida en que los robos continúan a pesar de todos los recaudos

tomados—. Consideramos que es necesario interpretar esos eventos como el pedido desesperado de sujetos (probablemente niños y adolescentes) que han quedado al margen de la escolarización y que reclaman una "apertura" de esas puertas que, de manera paradójica, se muestran cada vez más "cerradas".

b. El espacio dispuesto

Los espacios físicos no son el telón de fondo o un simple escenario de la actividad educativa. Por el contrario, cumplen un rol importante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Mercedes Suárez Pazos (1987), la estructura del espacio escolar y su equipamiento inciden de manera activa en el desarrollo de los proyectos didácticos, ya sea como una condición inicial del proceso, o bien a través de las reorganizaciones que los usuarios realizan para adaptar el espacio a sus necesidades. Por su parte, Catherine Loughlin y Joseph Suina (1997) señalan que el ambiente de aprendizaje implica mucho más que, por ejemplo, la simple disposición del mobiliario (Augustowsky, 2003).

Los elementos introducidos por los docentes dentro del ambiente escolar constituyen lo que se denomina "espacio dispuesto" y pueden utilizarse como instrumentos facilitadores de la enseñanza. Dentro de ellos se incluyen todos aquellos que significan un soporte para las actividades. Estas pueden ser la inclusión de láminas, fotografías o afiches, la construcción de rincones especiales para la lectura, el arte o los experimentos científicos; la construcción de murales para exponer trabajos o la creación de una biblioteca en el interior del aula.

c. La biblioteca escolar y las bibliotecas de aula

En el año 2004 el Ministerio de Educación de la Nación impulsa un proyecto de dotación de material literario para todas las

escuelas del país. El proyecto surge como iniciativa del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) y consistió en el envío de una biblioteca móvil que contenía en su interior más de un centenar de libros seleccionados para la escuela primaria. Estas bibliotecas representaron un gran paso en la democratización de los derechos culturales en la infancia, acercando a los niños de sectores menos favorecidos todo tipo de material literario.

En el año 2013 la Dirección de Políticas Socioeducativas llevó a cabo una nueva dotación de material bajo la forma de colecciones. Estos acervos se pensaron como propuestas abiertas para el trabajo con la literatura, pero con la lógica del itinerario lector. Con la denominación de "Bibliotecas de aula", los textos seleccionados ya no se organizan en ciclos, sino que se presentan en cajas por grados y colores.

La escuela N° 1 ha sido beneficiada con estas dotaciones, sin embargo, la cuestión material ha generado obstáculos que no han permitido aprovechar en su totalidad la riqueza de esos recursos. Es muy poco lo que queda de la biblioteca del PIIE. El mueble, especialmente diseñado para invitar a la lectura a los más chicos, se ha convertido en un depósito de los restos de textos que sobrevivieron al paso del tiempo.

> *Luego de pasar por las mesas aprovecho para acercarme a ver la biblioteca PIIE que se encuentra en un costado de la sala. Observo el mueble y está sin candado. La abro y veo que tiene muy pocos libros y algunas revistas. Es evidente que no cuentan con los libros que venían dentro de la biblioteca originalmente. Algunos están sin tapa o les faltan hojas. Además, hay revistas que no son parte de la biblioteca. (Registro etnográfico del día 05-03-15)*

Los constantes robos sufridos, así como la "pérdida" de textos, han generado en la comunidad educativa una suerte de temor que

ha llevado a las autoridades a restringir el acceso. Con el discurso de la necesidad de cuidar el material, de a poco se ha instalado la idea de que "no se pueden usar los libros". Sobrevuela en la institución una prohibición no explicitada que se ve reforzada por la situación de ubicación del material.

> *Yo hasta el libro le doy (al niño). Vos has visto. A nosotras nadie nos dice "saquen el libro". No. Porque vos acá tocás la biblioteca y ¡Ah! Qué sé yo. Entonces yo… Digamos que te están controlando. Te controlan si vos tenés que sacar un libro de acá. (Docente N°4)*

La palabra *biblioteca* hace referencia a un lugar físico donde se ubican los libros y también a un espacio de lectura. La escuela que analizamos no cuenta con una biblioteca, sino que se ha tomado la decisión de guardar los materiales en armarios ubicados en la sala de informática. Esta sala es la única que posee sistema de alarma y una puerta reforzada con dos cerraduras. Además, los armarios en los que se guardan los libros también tienen llave. Se genera entonces un mecanismo de imposibilidad de acceso que, si bien fue pensado para resguardar los libros de posibles hechos delictivos, se hizo extensivo a la comunidad escolar. La dificultad de llegar a los textos desmotiva su uso y refuerza la idea de que "los libros no se pueden usar". Entramos en un círculo que se retroalimenta y aleja cada vez más a los niños de los textos.

> *¿Sabés qué pasa? A esos libros no los buscan, no los ven. Nunca vienen para acá. Porque, porque te ponen suponete una…te ponen, te dicen que hay que cuidar los libros, qué sé yo, el directivo, y ahí se queda el maestro, con lo que te dicen. (Docente N°4)*

La consulta la realizan los docentes y generalmente van en busca de manuales escolares (principalmente) o de libros específicos que son aquellos títulos que vienen sugeridos en las propuestas de los programas y proyectos ministeriales. La biblioteca se encuentra muy desordenada. Las cajas especialmente destinadas para los libros de las colecciones de aula han desaparecido y los libros han sido trasladados dentro de los armarios. La escuela no cuenta con un docente bibliotecario que controle, organice o sugiera. Si el título que se busca no está, el docente no busca otro alternativo. Si el libro está se usa, si no, la biblioteca se cierra.

d. La ambientación del espacio escolar: la construcción del ambiente alfabetizador

En torno a la gran cantidad de bibliografía sobre alfabetización que actualmente está disponible, sobresalen términos que pueden considerarse medulares dentro de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. Una palabra clave en ese glosario específico es "ambiente alfabetizador". La primera referencia a este término se encuentra en un texto del año 1989 titulado *Los hijos del analfabetismo: propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Allí, Emilia Ferreiro lo define como una "serie de actividades cuya función es proveer en el contexto escolar información sobre los usos sociales de la lengua escrita y posibilidades de exploración de textos y de producción de escrituras" (p.118).

Es interesante mencionar el contexto de esta referencia, ya que pertenece a una escritura que es producto, no de los resultados de investigaciones exitosas, sino de la confrontación de diversos proyectos alfabetizadores. El libro surge de las discusiones que se llevaron a cabo en un encuentro latinoamericano que tuvo lugar en México en octubre de 1987. Retomamos este encuentro porque, en esa oportunidad, Ferreiro señala la dificultad que tiene la comunidad académica especialista para nombrar una situación sobre la que hay un consenso teórico unánime pero que, en la

aplicación práctica, suele confundirse con otra acción común dentro de la escuela: la decoración. En este punto es menester hacer algunas aclaraciones. Los conceptos de "decoración", "ornamentación" y "ambientación" suelen utilizarse de manera análoga, pero una lectura más profunda demuestra que existen entre ellos diferencias que es necesario señalar. Es por ello que consideramos que nuestro trabajo realiza un aporte en relación a este tema, aporte que tiene su origen en lo observado y reflexionado durante el proceso de investigación.

La decoración tiene que ver con una intervención del espacio a partir de elementos externos a la estructura edilicia, cuya finalidad es puramente estética. La ornamentación, si bien también puede contribuir al embellecimiento de los espacios, resulta un aspecto secundario. La función principal de los elementos que se insertan es la alusión y esto es lo que entendemos como "ornamentos". Los ornamentos activan procesos mentales vinculados a la memoria y a la rememoración por lo que contienen una fuerte carga de sentido. La ambientación, en cambio, se abre hacia una dimensión más amplia que apunta a la creación de macroespacios en los que los elementos, a través de una ubicación estratégica, generan en los sujetos impresiones sensoriales, al mismo tiempo que los impulsa a llevar a cabo acciones determinadas.

La experiencia de campo en las escuelas reveló que el ambiente es un elemento que se construye en consonancia con el proceso de alfabetización de los alumnos. Pudimos comprobar que, aunque los docentes no siempre tienen clara la diferencia entre decoración, ornamentación y ambientación, es el propio proceso de los alumnos a lo largo del año el que determina e impulsa la transformación de los espacios dispuestos en ambientes alfabetizadores. Para llegar a esa construcción proponemos una distinción de tres tipos de movimientos.

El primer movimiento, que denominamos *de apropiación*, se vincula con las acciones de *decoración.* Está determinado por la necesidad que se genera en la comunidad educativa de apropiarse de un espacio nuevo. ¿Por qué ocurre esto? Los docentes son designados para hacerse cargo de cursos específicos de acuerdo con su formación, aptitudes y trayectoria. Esta decisión es parte de las funciones que debe desempeñar el directivo de la escuela. Como consecuencia, es habitual que los docentes no permanezcan en el mismo espacio áulico por más de un periodo lectivo. Este mecanismo de selección condiciona el uso de los espacios porque las aulas se distribuyen por cursos y no por docentes. Además, la disposición establecida suele mantenerse a lo largo del tiempo. Así, por ejemplo, el primer grado se ubica siempre en la misma aula. Los que deben movilizarse son los sujetos.

La decoración se convierte, entonces, en un recurso que les permite apropiarse del espacio desconocido y volverlo familiar. Algunos elementos pueden ser meramente decorativos, como los globos y las guirnaldas. Otros, en cambio, pueden contener mensajes de señalización, de información o de bienvenida. Entendemos por *elementos de señalización* a los carteles que se colocan en puertas de entrada para indicar el tipo de espacio del cual se trata, como los que indican el lugar de los baños o el número del grado al que corresponde esa aula. Ejemplos de elementos de información son los carteles que indican el nombre del docente o los que contienen la distribución horaria de las materias y que son conocidos como “horario escolar”.

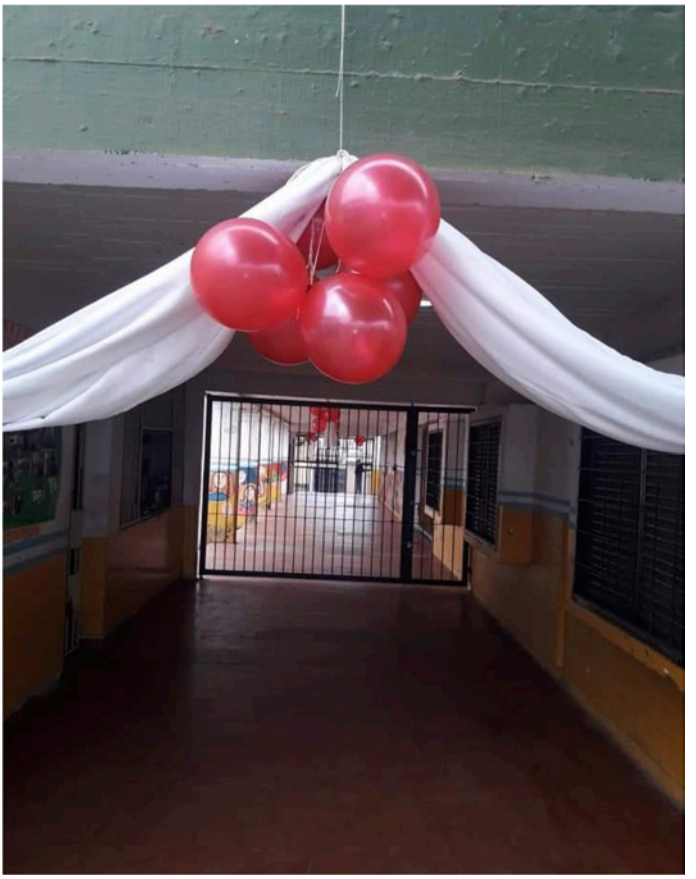


Imagen N°15. Decoración de bienvenida para inicio de ciclo lectivo 2016. Escuela N°1.

El segundo movimiento, que denominamos *de rememoración*, se vincula con las acciones de *ornamentación.* Se trata de un movimiento que produce transformaciones en los espacios, pero por un tiempo limitado. Se asocia a momentos puntuales del año lectivo y son, por ejemplo, los que se realizan de acuerdo con las fechas

del calendario escolar. La intervención de los espacios con elementos alusivos en los actos escolares es lo que llamamos *ornamentos*.

Imagen N°16. Ejemplo de Ornamentación. Acto por el Día de las Américas. Escuela N°1- Año 2016

El tercer y último movimiento, al cual denominamos *de construcción,* es el que se vincula con la idea de *ambientación*. Este último movimiento se caracteriza por generar impresiones en los sujetos con la finalidad de impulsarlos a realizar acciones planificadas. Es interactivo, en la medida que provoca una utilización activa de los elementos. Un ejemplo de ambientación es la que se observa en la imagen N°17. La realización de la Feria de Ciencias requiere una intervención del espacio en el que los espectadores se predisponen a escuchar, a realizar preguntas y a incrementar su conocimiento sobre el tema objeto de la exposición. Es importante resaltar que, si bien la Feria de Ciencias se realiza en un día específico del año, no corresponde al Calendario Escolar. La Feria es la culminación de un proceso que los alumnos atravesaron a lo

largo de todo el cursado. En él se abordaron los temas de interés científico que fueron trabajados junto con el docente en instancias previas y durante las horas escolares.

Imagen N°17. Ejemplo de ambientación escolar. Feria de Ciencias. Escuela N°1. Año 2016.

Cuadro N°10 **MOVIMIENTOS DEL ESPACIO DISPUESTO**		
Tipo de movimiento	**Tipo de intervención espacial**	**Función**
Movimiento de *apropiación*	*Decoración*	Estética
Movimiento de *rememoración*	*Ornamentación*	Alusiva
Movimiento de *construcción*	*Ambientación*	Pragmática

Hacia el interior de las aulas se repite el proceso de transformación que se experimenta a nivel macro-institucional. En los primeros ingresos a la Escuela N°1 observamos intervenciones escasas sobre la materialidad de los cursos. La situación quedó evidenciada en los registros de la siguiente manera:

> *Las aulas de 1° y 2° grado no tienen ningún cartel. Las docentes trabajan copiando en el pizarrón y a veces con fotocopias. La ausencia de láminas y el uso de fotocopias hacen que el color casi no exista en las aulas y, por ende, en la escuela. Ello contribuye a intensificar aún más el tono gris que se impone en toda la institución. (Registro etnográfico- 11/03/15)*
>
> *Pienso en las aulas. Tienen solo dos ventanas no muy grandes. Muchas de ellas están trabadas y no se pueden abrir. Las luces son focos largos, blancos. Falta calidez en el ambiente. Pintadas de azul y blanco, las paredes dan una sensación de dureza. No veo carteles pegados. (Registro etnográfico- 10/04/15)*

Algo similar ocurrió en el primer grado de la escuela N°2

> *El aula es amplia. Su tamaño es grande. Esto se ve magnificado ante el número de alumnos que no llega a los veinte. Las paredes exhiben muestras de humedad. La pintura salta hacia afuera y deja los pedazos de pintura colgando en pequeñas láminas. Hay dos carteles cerca de la entrada del curso. El resto de las paredes están vacías. (Registro etnográfico- 20/03/16)*
>
> *Pregunté a las docentes por qué hay pocos carteles. Una de ellas contestó que la cinta se despega por la humedad que hay en las paredes y que los carteles se caen. Otra, a su vez, me dijo que hay problemas con los docentes del turno mañana por el tema de la distribución de las paredes. (Registro etnográfico- 20/03/16)*

Los espacios dispuestos funcionan como espejos que reflejan los entramados políticos y sociales que se ponen en juego dentro de la escuela, pero también marcan los tiempos institucionales. El inicio de las clases da cuenta de un momento de apropiación y de adaptación en el que la comunidad escolar se reencuentra y se prepara para dar comienzo a la tarea. En este momento la intervención es muy escasa. Los sujetos se están reintegrando y aún no han permanecido el tiempo suficiente en un mismo lugar de manera de transformarlo en un espacio conocido.

La decoración permite aminorar el impacto de este tránsito. Los carteles de bienvenida, las imágenes con caricaturas de niños o de animales que sonríen acercan la materialidad a la población infantil y predisponen al juego. Hemos podido comprobar que la intervención del espacio disminuye a medida que se avanza en la trayectoria escolar. Las salas de jardín suelen presentar mayores espacios dispuestos. Esto se reduce en el ingreso al nivel primario y se diluye en el segundo ciclo hasta prácticamente desaparecer.

Prueba de ello es la ausencia casi absoluta de elementos en las paredes de las aulas de la escuela secundaria.

En cuanto a la ornamentación, se observó que tiene menor impacto dentro de las aulas. Las acciones de rememoración que implican el armado de ornamentos se reservan de manera casi exclusiva para los actos escolares. Al ser eventos que involucran a la totalidad de la comunidad educativa tienen escasa presencia en el espacio áulico.

Las únicas situaciones en las que se llevaron adelante acciones de ornamentación fueron en el momento de los festejos del día del maestro y del día del estudiante. Si bien se realizaron actos conmemorativos a nivel institucional, estas fechas cuentan con la costumbre de extender los festejos a toda la jornada escolar, a diferencia del resto de los actos que suelen tener una duración entre 60 y 90 minutos. Fuimos testigos de cómo en esas oportunidades se modificaron las disposiciones de los muebles. Las mesas transmutaron en largas hileras para que los alumnos pudieran sentarse uno a la par del otro. Además, se llevaron manteles, carteles y globos. Consideramos que en estos dos casos los elementos introducidos funcionaron como ornamentos, y no como decorado, debido a la carga simbólica y alusiva que se les imprimió al momento de utilizarlos. Su función no fue de apropiación, sino de rememoración en la medida en que les permitió recordar el vínculo que los une y el motivo que los lleva a asistir diariamente a la escuela.

Imagen N°18. Ornamentación del aula de 1° grado para la celebración del día del estudiante. Escuela N°1. Año 2016

El ambiente alfabetizador tiene que ver con proporcionar un contexto que promueva la necesidad de leer y escribir tal como se llevaría a cabo en un medio extraescolar. Es por esta razón que

la mayor parte de los expertos insisten de manera categórica en la autenticidad de los textos como una condición inexorable en la selección de los materiales escritos. Para lograrlo, el concepto pone énfasis en la planificación estratégica de actividades por parte del docente. Al respecto, Emilia Ferreiro (1989) señala que

> no basta con un ambiente alfabetizador para que una persona se alfabetice […] Además del ambiente alfabetizador debe haber alguna intervención específica, ya que no basta con estar en contacto con el objeto para garantizar la alfabetización. Debe haber una intervención que apunte, no ya a las funciones sociales de la lengua escrita, sino a la estructura de ese objeto (p.119).

Es decir, la inclusión de láminas, de carteles con nombres o de un abecedario pegado en la pared, no constituye un ambiente alfabetizador por sí mismo. Para ello, esos materiales deben formar parte de una planificación docente en la cual las actividades requieran el uso de esos elementos con la finalidad específica e intencionada de impulsar situaciones de lectura y escritura en los alumnos.

Ahora bien, ¿cómo se lleva adelante esto en las escuelas? La experiencia etnográfica demostró que la ambientación es el resultado de una construcción paulatina que se desarrolla en consonancia con el avance del aprendizaje de los alumnos y requiere de un proceso diferido en el tiempo. El espacio dispuesto será intervenido en la medida que sea necesario incorporar elementos que posibiliten el desarrollo de actividades escolares vinculadas a la enseñanza.

Los registros dan cuenta de que los primeros elementos que se colocan en las aulas con la intención de alfabetizar son los carteles con el nombre de los alumnos, los días de la semana y el estado del tiempo. Posteriormente se incorporan el calendario mensual junto a un afiche para tomar asistencia y las letras del abecedario.

Por último, se incluyen aquellos materiales que se relacionan con los textos que se trabajan en clase como: fragmentos de los textos o bien los textos completos, listados de personajes y sus características y el listado de los textos que se leen. Este elemento es lo que actualmente se ha popularizado bajo el nombre de "itinerario lector" y pasó a formar parte de los términos vinculados a la alfabetización.

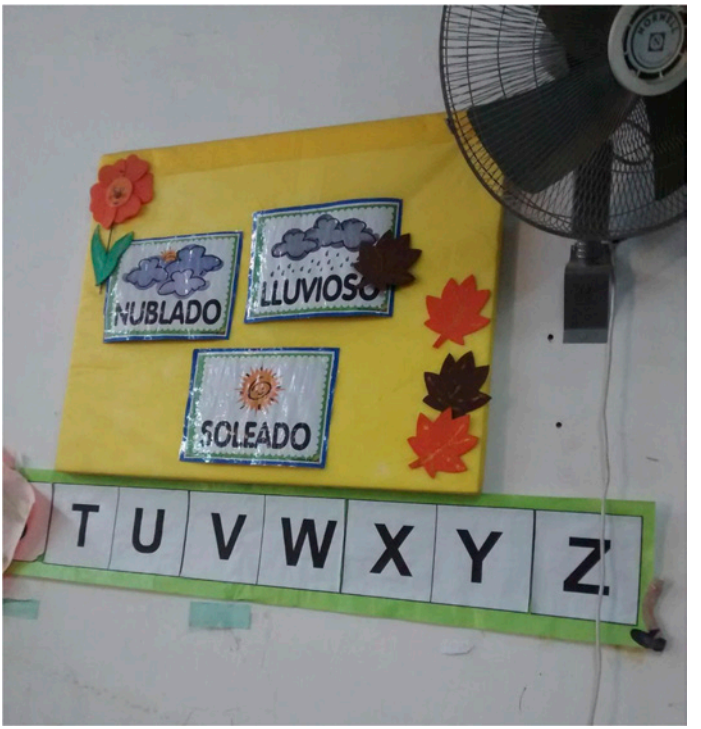


Imagen N°19. Ejemplo de ambiente alfabetizador. Carteles con el estado del tiempo y lámina horizontal con las letras del abecedario. Aula de 1° grado. Escuela N°2. Año 2016.

Capítulo 5: Tensiones entre *escribir*, *decir* y *hacer* (segundo nivel de análisis)

1. ***Escribir*: las prácticas discursivas escolares y la carpeta didáctica del docente**

La carpeta didáctica es un objeto recurrente en la vida de las aulas, puesto que forma parte esencial del desarrollo y la configuración de la cultura escolar. Este elemento data del año 1958 cuando se estableció su uso a través del Reglamento General de las Escuelas Públicas Primarias de la provincia de Buenos Aires[22]. Forma parte de lo que Silvina Gvirtz, Silvina Larripa y Ángela Oría (2004) denominan *prácticas discursivas escolares*. Es decir, como aquellas prácticas que surgen dentro de la escuela, son elaboradas por sus mismos actores y su función es la administración y el control de la circulación de saberes en el ámbito educativo. Estas se distinguen de otras que, aunque también están vinculadas a la educación, son producidas por fuera de las instituciones[23].

---

22. Tomamos este dato como referencia al no haber podido encontrar el que corresponde a la provincia de Tucumán.

23. Dentro de ellas se encuentran las *prácticas discursivas pedagógicas* y las *prácticas discursivas didácticas.* Las *prácticas discursivas pedagógicas* hacen referencia al conjunto de enuncia-

> (…) entendemos que aquello que diferencia al dominio discursivo escolar de otras prácticas discursivas es la producción de conocimientos y de artefactos orientados a resolver el problema de la administración y el control de la circulación de saberes en el ámbito educativo. Los cuadernos y las carpetas que utilizan en clase los alumnos (y también los profesores al supervisarlos, corregirlos, marcarlos, escribirlos), los reglamentos de convivencia y otros documentos que los actores escolares generan en el ámbito de la escuela a fin de llevar a cabo la tarea de enseñanza (el histórico leccionario, las planificaciones, los proyectos didácticos), constituirían un tercer dominio discursivo que denominamos prácticas discursivas escolares. (Gvirtz, Larreta y Oría, 2004:11)

Dentro de este espectro de elementos, la carpeta didáctica resulta un material central para el análisis, porque allí quedan plasmadas la mayor parte de las actividades que se desean realizar. Una mirada crítica sobre las mismas permite una mejor comprensión de las prácticas y contribuye a entender las lógicas que subyacen a las acciones que desarrollan los docentes.

En las escuelas estudiadas los docentes planifican las cuatro áreas centrales (Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) en una misma carpeta didáctica. Siguen una disposición

---

dos teóricos que se producen *sobre* la educación. Obras como la "Didáctica Magna" de Comenius (1984), el "Emilio" de Jean-Jacques Rousseau (1984) o la "Pedagogía del oprimido" de Paulo Freire (1996), forman parte del universo de enunciados de este tipo. Por su parte, las *prácticas discursivas didácticas*, son el conjunto de enunciados producidos fuera del ámbito escolar, con el propósito de proveer el mejor modo de regular la práctica escolar. Se trata de prácticas discursivas normativistas que se adecuan a lo que en cada época se reconoce como producción escolar deseada (Gvirtz, Larripa y Oría, 2004).

cronológica, y las actividades están pensadas para realizarse de acuerdo con el tiempo de la jornada escolar, es decir, cuatro horas diarias. Existe además un horario institucional que distribuye las jornadas por día y por materia.

El tipo de planificación elegida para el área de Lengua es la secuencia didáctica. Asimismo, constatamos que los maestros toman como referencia para la confección de su carpeta las secuencias sugeridas por los programas del Ministerio de Educación de la provincia. Esta situación no solo se da en las escuelas que forman parte de este trabajo, sino que tenemos referencias comprobadas de otras instituciones en las que la implementación de las secuencias ministeriales también se ha generalizado. Un ejemplo es lo que ocurre con dos propuestas pertenecientes al *Programa Provincial de Alfabetización* que ganaron gran aceptación y cuya replicación fue tan fuerte que hasta la actualidad siguen vigentes.

La primera es una secuencia didáctica elaborada en el año 2011 por la Prof. Lilia Gómez que toma como eje vertebrador una canción del cantautor argentino Pipo Pescador denominada "Tío Mario" (ver imagen N°20). Algo similar sucede con una propuesta del año 2013 que apunta al trazado de un recorrido literario que se conoce actualmente como "itinerario lector". La misma toma como el eje el cuento *Caperucita Roja* en la versión de los Hermanos Grimm, junto a dos reescrituras (ver imagen N°21).

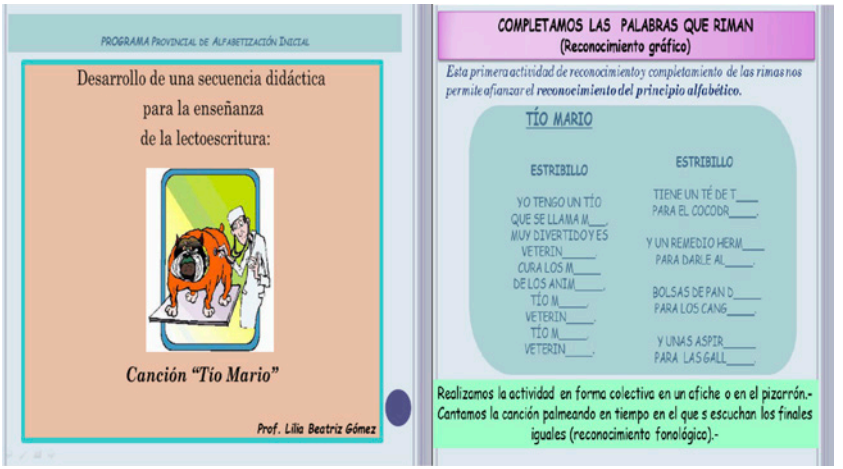


Imagen N°20. Portada y Actividad de completamiento perteneciente a una secuencia didáctica con el texto Tío Mario, de Pipo Pescador elaborada por la Prof. Lilia Gómez para el PPAI. Formato: PPT. Fuente: PPAI.

Imagen N°21. Portada y presentación de una secuencia didáctica basada en el cuento de *Caperucita Roja* elaborada por el equipo técnico del PPAI. Formato: PPT. Fuente: PPAI.

Se trata de propuestas de años anteriores (2011, 2013) pero que son identificadas como parte de las planificaciones de los docentes durante el trabajo de campo realizado entre el 2015 y el 2016 en diferentes escuelas. Esto hace suponer que, entre la elaboración de la propuesta y su consolidación, hay un tiempo en el que los docentes reciben, aplican, prueban su funcionalidad, comparten esa experiencia con otros colegas y comienzan la distribución de la secuencia y los textos hasta consolidarse como parte de un canon de lecturas que tiene su sostén en los propios docentes. Durante la revisión de las carpetas se encontraron también otras formas de escritura, como los planes de clases, pero estos giraban en torno a temas específicos y no formaban parte de ninguna unidad didáctica concreta.

En las escuelas la carga horaria destinada al trabajo con Lengua es de 6 horas semanales. Consideramos que este dato no es menor ya que permite comprender la incidencia que tiene el tiempo escolar en la ejecución de las actividades. A diferencia de la disposición que tienen las secuencias en los documentos ministeriales (una actividad detrás de otra), en las carpetas didácticas la distribución se realiza de acuerdo con la carga horaria que tenga la materia durante la semana. De esta manera las consignas se suceden diferidas en el tiempo e intercaladas con el trabajo de otras materias.

Un ejemplo de esta disposición se encuentra en la carpeta didáctica de los docentes de primer grado de la escuela N°1 correspondiente al año lectivo 2015. Por una cuestión de funcionalidad se tomará como material de análisis una sola carpeta. El motivo de esta decisión es el hecho de que los docentes planifican en conjunto. Por ello, las carpetas de los maestros consultados son muy similares. Se determinó utilizar la carpeta del docente de 1° grado D por ser uno de los más observados en sus clases. Al tener un mayor número de registros, es posible realizar un análisis más completo.

Durante la estadía en la institución se tuvo acceso a las planificaciones elaboradas desde el lunes 2 de marzo hasta el jueves 20 de

noviembre. En ese lapso el docente desarrolló 9 secuencias didácticas en clase. Las mismas presentaron, en todos los casos y como actividad de inicio, la lectura de un texto literario. Se adjunta a continuación un cuadro en el que detallan los textos, los autores, el género y la fecha de inicio de la secuencia (ver cuadro N°11).

Cuadro N°11
Detalle de textos de las secuencias didácticas

Fecha de inicio de la secuencia didáctica	Texto trabajado	Autor	Género al que pertenece el texto	Soporte en que se presenta el texto
30/3 Lunes	"El primer día de clases para Tomás"	No se consigna en la carpeta	Cuento	Fotocopia
13/04 Lunes	"El sapo Pepe"	No se consigna en la carpeta	Canción	Fotocopia
27/4 Lunes	"Los sueños del sapo"	No se consigna	Cuento	Fotocopia
11/05 Lunes	"Manuelita, la tortuga"	No se consigna	Canción	Fotocopia
22/05 Lunes	"La vaca estudiosa"	María Elena Walsh	Canción	Fotocopia
27/06	"Cuello duro"	Elsa Bornemann	Cuento	Fotocopia
31/09	"Caperucita Roja tal como se lo contaron a Jorge	Luis María Pescetti	Cuento	Impresión a color realizada por el docente
13/10	¡Ronquidos!	Michael Rose	Cuento	Ejemplar original facilitado por el investigador
03/11	"La sorpresa de Nandi"	Eileen Browne	Cuento	Fotocopia

En la selección se observa una fuerte presencia del texto narrativo a través de la variante del cuento. En el caso del género lírico, está presente en menor medida a partir de la inclusión de tres letras de canciones (*Canción del Sapo Pepe*; *Manuelita, la tortuga* y *La Vaca estudiosa*). Por su parte, el género dramático no aparece representado por ningún texto.

La mayor parte de los textos tienen como protagonistas a animales personificados o bien los incluyen como personajes importantes dentro de la trama (Ver cuadro N°12 y gráfico N°1). En este sentido encontramos la vinculación clásica que asocia a la infancia con la tradición narrativa de las fábulas.

Cuadro N°12
Protagonistas de los textos

Protagonistas	**Porcentaje**
Animales personificados	77,78 %
Humanos	22,22 %

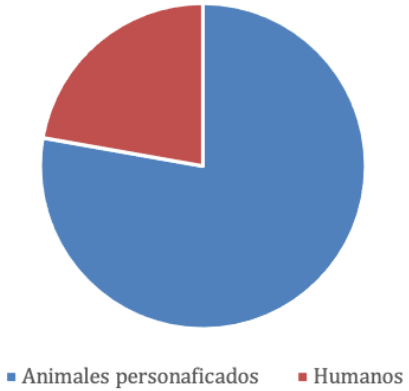


Gráfico N°1. Porcentaje de protagonistas

Otro dato a mencionar es que no siempre se consignan en las planificaciones los autores de los textos que se proponen. En la carpeta de referencia solo figuran poco más de la mitad en relación a la totalidad de textos trabajados (ver cuadro N°13 y gráfico N°2). Consideramos que este hecho tiene su correlato con otra información que surge de las observaciones, y es que los docentes y alumnos tuvieron acceso solo a un ejemplar original, y es el que nosotros les suministramos al momento de iniciar el trabajo.

En la mayoría de los casos, los docentes tienen acceso a las obras a partir de fotocopias que son compartidas por otros colegas o de impresiones por computadora que los maestros realizan en sus casas a través de formatos digitales (PDF) que descargan de internet (ver cuadro N°14 y gráfico N°3). Las fotocopias tampoco se realizan a partir de los ejemplares originales, sino que se hacen de otras copias. La cadena de copiado disminuye la calidad de los textos, afecta su legibilidad y quita el atractivo del formato y el color.

En muchas ocasiones se omiten las portadas, las páginas iniciales del libro y también las finales con el objetivo de disminuir los costos. Esto tiene consecuencias directas en la forma de trabajo. Las fotocopias sueltas sacan de contexto los relatos, en la medida en que se pierde el efecto de totalidad que implica una obra completa. En el caso de los libros de cuentos no pueden establecerse relaciones con otros relatos de la misma colección.

Como no se tiene acceso a las portadas y contraportadas, no se puede trabajar sobre la información que proveen los paratextos, datos de importancia entre los que se encuentran el nombre del autor, la editorial, el año y el lugar de edición. Al carecer de índice, las copias no permiten el ejercicio de la búsqueda. Todas estas desventajas afectan notablemente la motivación de los alumnos y limitan el marco de acción que tiene el docente a la hora de llevar adelante la enseñanza.

Cuadro N°13 **Autores de los textos**	
Autores	**Porcentaje**
Consignados	55,55 %
No consignados	44,45 %

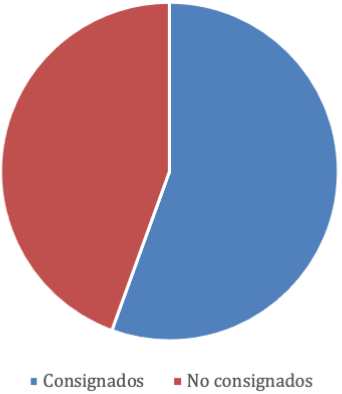


Gráfico N°2. Porcentaje de consignación de autores

Cuadro N°14 **Textos literarios**	
Textos	**Porcentaje**
Ejemplares originales de las obras	11,11 %
Fotocopias o impresiones caseras	88,89 %

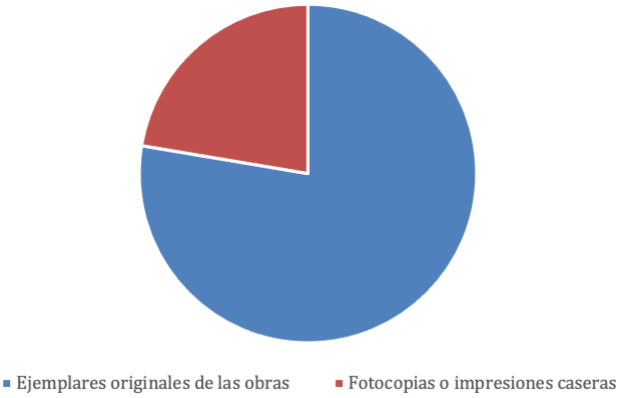


Gráfico N°3. Distribución de textos originales y fotocopias

La frecuencia de contacto es otra variable que se advierte en la distribución del tiempo escolar (ver gráfico N°4)[24]. En los primeros años de escolaridad, cuando los alumnos se encuentran en su proceso de formación como lectores, resulta esencial el acceso a materiales originales de manera asidua. La secuencia didáctica presenta como desventaja que los textos, leídos al inicio de la propuesta, queden atrás temporal y espacialmente, muchas veces perdidos en el medio de diversas actividades que no tienen ninguna relación con ellos. En caso de desearlo, los alumnos deben esperar el inicio de una nueva secuencia para encontrarse con material literario.

24. Tomamos como indicador de la presencia de los textos su incorporación efectiva de manera completa y que a su vez son trabajados en un sentido literario a través de una lectura de tipo estética

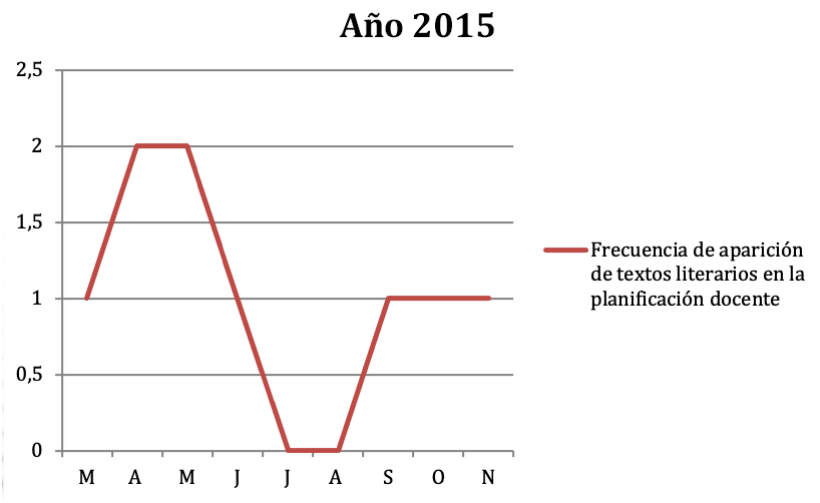


Gráfico Nº4. Frecuencia de aparición de los textos en la carpeta didáctica de la docente 1E durante el periodo 2015.

En las secuencias didácticas consultadas, el trabajo con el texto completo abarca las primeras tres actividades que se suceden respetando la secuencia propuesta por Isabel Solé (1992). La actividad "antes de la lectura" incluye preguntas disparadoras que tienen como eje el título del texto. Se trabaja sobre todo con la anticipación y con interrogantes en torno a experiencias personales o al conocimiento del mundo que poseen los alumnos. La segunda actividad se trata de la lectura del texto. La misma se lleva a cabo a través de una lectura mediada por el docente. El soporte es una fotocopia que posee solamente el maestro. El momento posterior a la lectura es el que se destina al trabajo de la llamada "comprensión lectora". La misma se organiza a través de una serie de consignas. Al igual que en las secuencias ministeriales, se realizan luego de la lectura del texto. Esta manera de ordenar permite al docente plasmar en la escritura actividades que tienen

una fuerte impronta práctica y que en la realidad es difícil regular de manera estricta.

Las preguntas pueden ser planificadas, pero sirven solo como una orientación. Es así porque, tal como lo postula la teoría transaccional, el significado del texto es una construcción que surge de las interacciones con el lector. Trasladado al ámbito del aula estas interacciones se complejizan. En primer lugar, porque la interacción no se produce entre un solo lector y un solo texto. En la mayoría de los casos se trata de lecturas colectivas realizadas por la mediación de un docente. El maestro no es un lector más, tiene un status diferente en el juego de las interacciones. Por lo mismo, los objetivos que guían la lectura varían de acuerdo a los sujetos que la realizan. El aula está formada por una gran cantidad de alumnos, cada uno con experiencias previas y con objetivos personales que pueden diferir de los que persigue el docente. Allí el texto es acechado por múltiples lectores.

El siguiente fragmento de registro etnográfico corresponde a la secuencia didáctica que tiene como eje "Caperucita Roja tal como se lo contaron a Jorge" de Luis María Pescetti y ejemplifica algunas de las situaciones que pueden presentarse al trabajar la comprensión a partir de preguntas estructuradas.

> *El texto prosigue de la mano de la maestra que acompaña la lectura con preguntas. Algunos detalles a rescatar: las imágenes más potentes fueron la cara de caperucita roja, la transformación del lobo de acuerdo a las preguntas y la imagen del cazador que aparece como un superhéroe. Por otro lado, hay algunas cosas que no pude dejar de notar: no pudieron advertir la imagen del mozo que sirve a la abuelita en la bandeja. La docente intentó con distintas preguntas y luego me miró como buscando ayuda o respuestas. En ese momento yo pensé que no entendían el concepto de "bandeja" ya que después de mucho indagar alguien dijo "plato". Nun-*

ca salió la idea de mozo, a lo sumo alguien dijo "sirviente" y la maestra solo atinó a mirarme. Comprendí que no sabía si asentir o corregir. Luego dijo "Mozo es el que sirve, pero ¿es un sirviente?" Ella intentaba unir la idea de comida a la del restaurante, pero no parecían comprender. Luego pensé que la idea del restaurante tal vez no les era muy familiar y por eso no podían identificar el personaje del mozo. Hubo aquí un evidente momento de tensión que se percibió perfectamente. La docente no supo muy bien cómo seguir. No sabía si mirarme para pedir auxilio o tratar de salir de la situación. Algo similar pasó al final del texto cuando el cazador firma autógrafos. Los niños no pudieron responder a las preguntas sobre qué estaban haciendo los personajes. Son detalles que me parecieron importantes. (Registro tomado en campo. 2 de septiembre de 2015. 1º grado)

En el ejemplo citado, son las respuestas de los alumnos las que configuran el mapa de la comprensión. Vemos también cómo esta es el resultado de un proceso mental complejo que se construye en la misma práctica. Las variables subjetivas intervienen de manera inevitable y la condicionan. Como consecuencia, la comprensión lectora se convierte en un contenido difícil de planificar, medir, clasificar o cuantificar. La planificación didáctica de la compren-

sión lectora, sobre todo cuando se trabaja con textos literarios, es una herramienta que sirve, más que nada, como una apoyatura. Brinda a los docentes un cierto orden en el desarrollo de la actividad, lo que se traduce en una mayor seguridad sobre su práctica. Además, permite dar cuenta con mayor facilidad del trabajo realizado ante los organismos de control (directivos, supervisores, capacitadores). Sin embargo, no significa ni garantiza que los alumnos logren la comprensión de los textos.

En los intervalos entre una secuencia y otra se hace referencia a los textos, pero esta se hace solo a través de la extracción de palabras y/o frases sueltas separadas de su contexto inicial. En ningún caso se detectó la planificación de una actividad de relectura explícita o de otra actividad que involucrara una relectura completa ni tampoco parcial.

Las actividades propiciadas en las secuencias evidenciaron la utilización instrumental de unidades mínimas (letras, palabras) o construcciones sintagmáticas que se extraen de los textos y que responden a las necesidades silábicas o fonológicas. Observamos, además, que el criterio que marca la aparición de un nuevo texto tiene que ver con un proceso de agotamiento lingüístico-fonológico en relación al anterior.

Como ya se mencionó, los docentes planifican a través de secuencias que se inician, en la mayoría de los casos, con textos literarios. Esta situación podría llevar a la conclusión de que los textos constituyen el eje básico sobre el que se trabajan los contenidos. No obstante, al realizar un abordaje más profundo de secuencias completas, de las actividades planificadas y, sobre todo, de la lógica interna que las vincula dentro de la planificación docente, es posible advertir un desplazamiento que lleva a que el texto se convierta en objeto para el trabajo fonológico y silábico y pierda, casi en su totalidad, el sentido estético original propio de los productos vinculados a la literatura y al arte.

Un ejemplo de este proceso de desplazamiento es lo que ocurre en la secuencia didáctica que se desarrolla a partir de "Los sueños del sapo" de Javier Villafañe. Se pudo determinar que la misma pertenece a una propuesta elaborada por el Programa Provincial de Alfabetización Inicial en el año 2011 y distribuida en las escuelas que trabajaban bajo su acompañamiento (ver imagen N°22). La secuencia sufrió algunas modificaciones en relación con la propuesta original. En este caso tomaremos la propuesta tal como figura en la carpeta didáctica del docente.

Imagen N°22. Portada y Actividad de anticipación a la lectura de una secuencia didáctica con el texto *Los sueños del Sapo* de Javier Villafañe elaborada por el equipo técnico del PPAI. Formato: PPT. Año 2011. Fuente: PPAI.

El periodo de desarrollo de las actividades se llevó a cabo entre el 27 de marzo y el 6 de abril de 2015 y tuvo la distribución temporal que se detalla de la siguiente forma:

Cuadro N°15
Distribución semanal del trabajo con la secuencia didáctica

Lunes	*Martes*	*Miércoles*	*Jueves*	*Viernes*	*Sábado*	*Domingo*
27	28	29	30	31	1	2
X	**X**					
3	4	5	6			
X	**X**	**X**	**X**			

En el cuadro N°15 se puede advertir que el trabajo se interrumpe entre el martes 28 marzo y el lunes 3 de abril. Esta situación se debe a la propia organización de las jornadas escolares que alternan entre distintas materias y horarios. A diferencia de la propuesta original, en las que las actividades se suceden de forma lineal, las consignas se llevan adelante con cortes temporales que pueden ser muy prolongados.

La secuencia analizada se inicia con una actividad anticipatoria que parte de la lectura del título del cuento y sobre el cual se realizan las siguientes preguntas: ¿Cómo son los sapos? ¿Dónde viven? ¿Qué hacen? ¿Por qué se llamará así el cuento? ¿Este sapo será igual al sapo Pepe? ¿Pueden soñar los sapos? ¿Qué sueño habrá tenido?

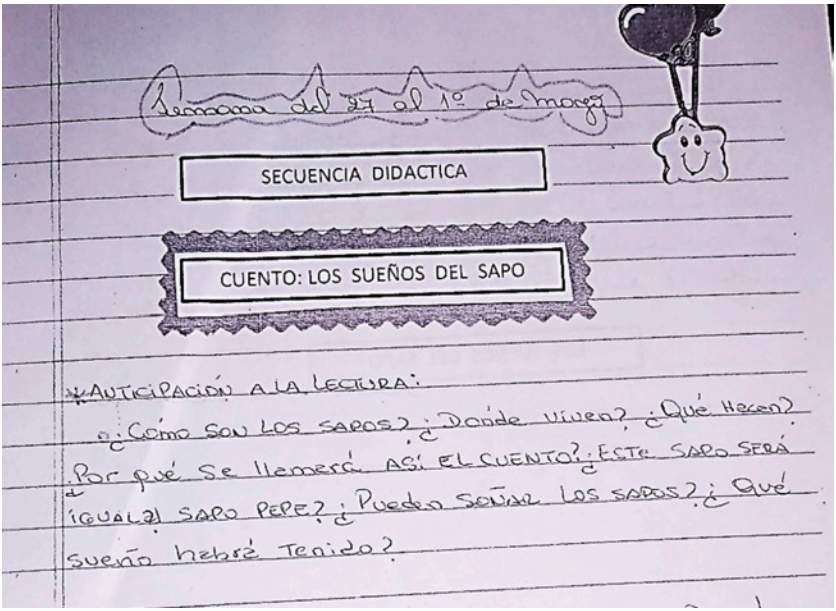


Imagen N°23- Actividad N°1 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo.* Escuela N°1.

Esta actividad propone la indagación sobre los conocimientos previos que poseen los alumnos acerca del personaje y las acciones que, según la información proporcionada por el título, realiza. También se busca establecer relaciones con otro personaje, que es el que ya conocen por una secuencia anterior. Se puede apreciar que la estructura se organiza tomando como modelo la propuesta por etapas de Isabel Solé en su libro *Estrategias de lectura* (1992). En este caso se trata del *antes de la lectura.*

El *durante la lectura* (actividad N°2) corresponde a la acción misma de leer. Resulta importante señalar que el texto está incluido en la carpeta didáctica del docente. El formato en este caso es de una fotocopia a partir de un texto tipeado por computado-

ra (probablemente obtenido por internet). En ningún momento se hace referencia al libro, tampoco se menciona el nombre del autor. En el texto de la fotocopia no figuran datos autorales ni bibliográficos. Asimismo, no se registra en esta actividad ninguna intervención planificada al respecto.

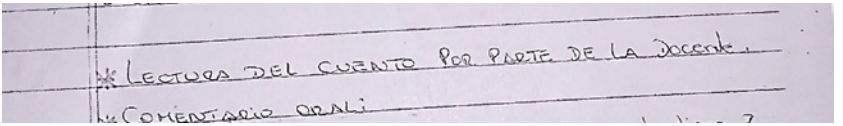


Imagen N°24- Actividad N°2 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo*. Escuela N°1.

Inmediatamente se procede a la etapa siguiente, el *después de la lectura (*actividad N°3). La primera actividad es la resolución de un cuestionario que la docente presenta con el nombre de "comentario oral". Las preguntas que integran esta actividad son las siguientes: ¿Qué les gustó del cuento? ¿Qué no entendieron? ¿Qué sintieron? ¿Qué soñaba el sapo? ¿Por qué no le gustó ser un río, árbol, caballo? ¿Cuenta el sapo por qué no le gustó ser viento, luciérnaga, nube? ¿Cuántos sapos lo escuchaban después de cada sueño? ¿Por qué después de cada sueño se sumaban más sapos a escuchar? ¿Dónde dormía el sapo? ¿Qué les gustaría hacer si fueran sapos? ¿Por qué al final el sapo está feliz?

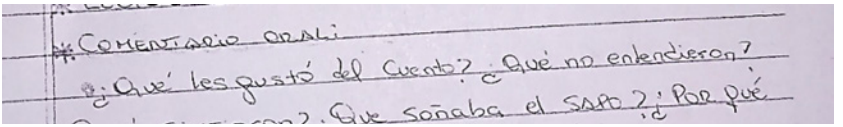


Imagen N°25. Actividad N°3 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo*. Escuela N°1.

Las tres primeras ("¿Qué les gustó del cuento? ¿Qué no entendieron? ¿Qué sintieron?") dan cuenta de supuestos que posee el docente y que pueden no ser coincidentes con la realidad a la hora de llevar a cabo el trabajo. El primer supuesto es "el cuento les gustó" o "el cuento les gustó a todos" por ello se pasa directamente a preguntar cuáles son los elementos que llevaron a que el cuento les guste. Además, la docente da por sentado que los alumnos no entendieron todo. Con la misma lógica procede a tratar de identificar los elementos que obstaculizaron la comprensión. Se trata de una forma de subestimación encubierta que denota posiciones que la docente va configurando de antemano para sí misma y para los demás en el juego de las interacciones lectoras. De la misma forma deja entrever algunas nociones de lectura y de lector, desde las que piensa y opera.

La pregunta *"¿qué sintieron?"* asocia la actividad de lectura a una experiencia emocional que tiene que ver más con los sentidos que con la comprensión. No se ahonda en este aspecto y se pasa directamente a indagar sobre el contenido argumental y la capacidad de retener información. No se registra, hasta el momento, la planificación de una relectura.

La 4ª actividad es la copia del título del cuento en el cuaderno. Una vez copiado se procede a señalar en él todas las vocales. Este tipo de trabajo que apunta a la identificación y al reconocimiento de las letras se asocia al método silábico. El procedimiento indica comenzar primero con las vocales y luego con las consonantes para poder formar sílabas, luego se combinan para llegar a la formación de las palabras.

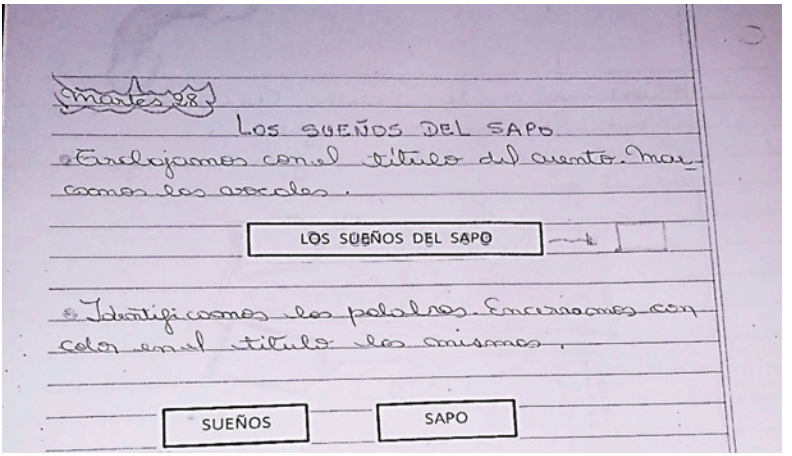


Imagen N°26. Actividad N°4 y N°5 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo*. Escuela N°1.

La 5ª actividad es similar solo que, en vez de identificar vocales, se pide a los niños la identificación de las palabras. Esta actividad resulta interesante ya que las que se proponen como muestra en la carpeta de la docente son *"sueños"* y *"sapo"*. El artículo y la contracción gramatical no son tenidas en cuenta. Si bien se puede alegar que la intención es centrarse en palabras "clave" esto no está especificado y es una manera en la que podemos inferir también qué nociones de "palabra" maneja el maestro.

A continuación, se pide a los alumnos "ilustrar" todos los elementos que sueña el sapo. Esta actividad interrumpe la lógica con la que se viene trabajando. No presenta ninguna relación, por lo menos explícita, con las actividades anteriores ni con las que le siguen. En ningún momento se especifican los objetivos que se persiguen ni pueden deducirse. Si se hace un esfuerzo se podría pensar que el objetivo es recordar los elementos, sin embargo, esa información no es utilizada posteriormente, tampoco se propone

hacer una relectura del texto. Es un trabajo desconectado del resto de la propuesta que rompe la vinculación entre las actividades y la lógica en la secuenciación de contenidos.

La próxima actividad incorpora el título completo pero presentado de forma desordenada (SAPO/LOS/DEL/SUEÑO). Se trabaja con una tirilla que los niños deben recortar, ordenar y pegar en sus cuadernos. En las observaciones realizadas advertimos que, para poder realizar este trabajo, la docente incorporó una copia del cuento, escrito en un afiche, en las paredes del aula. De esta forma los niños tuvieron un lugar de referencia para hacer las consultas. En esta copia ya se incluyó el nombre del autor.

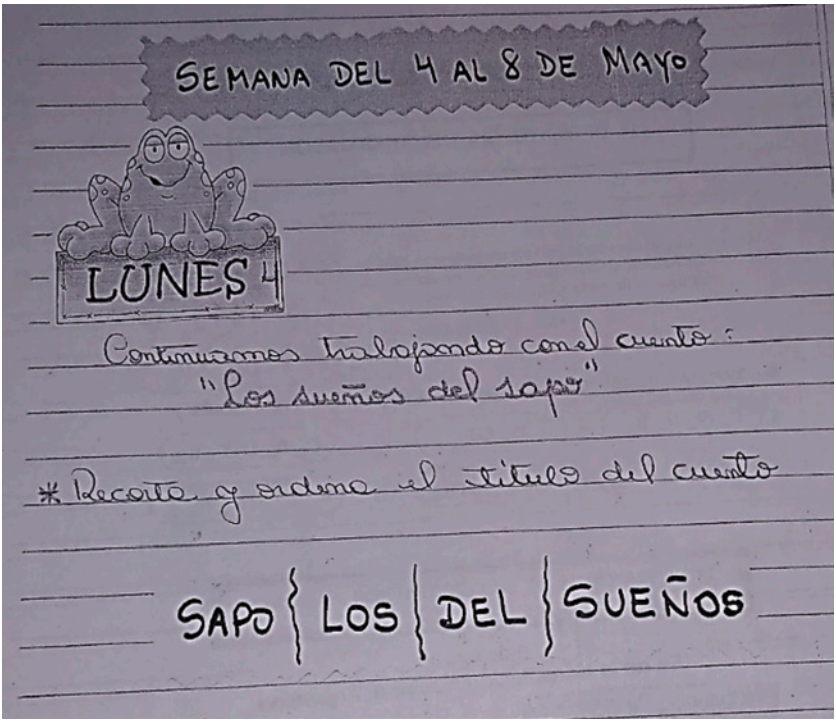


Imagen N°27. Actividad N°6 de la secuencia didáctica con el *texto Los*

sueños del sapo. Escuela N°1.

La 7ª actividad regresa al trabajo con las vocales. En ella el título posee espacios en blanco que deben ser completados con vocales.

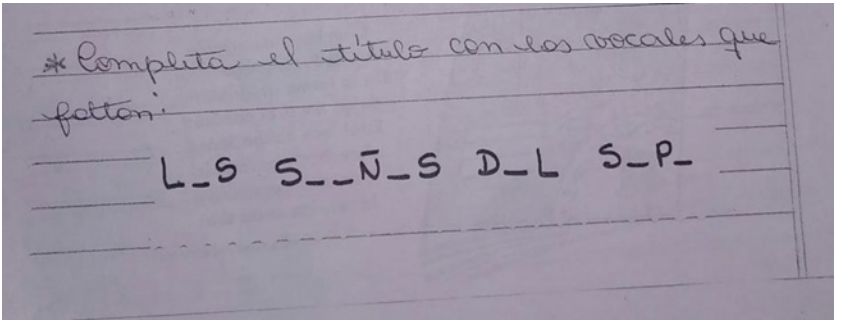


Imagen N°28. Actividad N°7 de la secuencia didáctica con el *texto Los sueños del sapo*. Escuela N°1

En la 8ª actividad la docente propone la realización de un dictado. Las palabras elegidas son Tomás, Pepe, Tomi, Luna, Sol y Sapo. Se trata de palabras que los niños supuestamente conocen y que deberían poder escribir con autonomía. Es una actividad de evaluación y de integración de los contenidos.

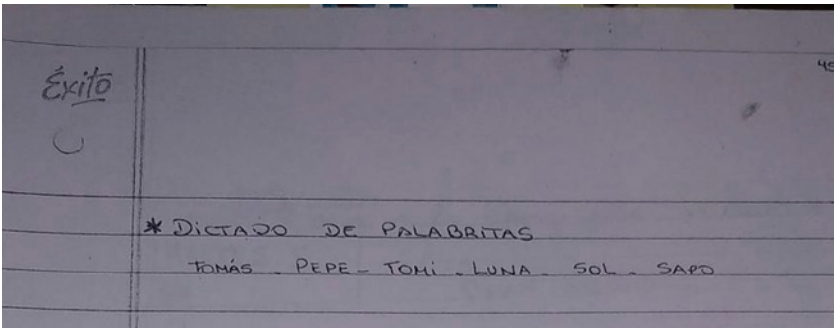


Imagen N°29. Actividad N°8 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo*. Escuela N°1.

La 9ª actividad tiene nuevamente el título como protagonista. Se propone a los niños identificar las vocales y las consonantes con colores diferentes:

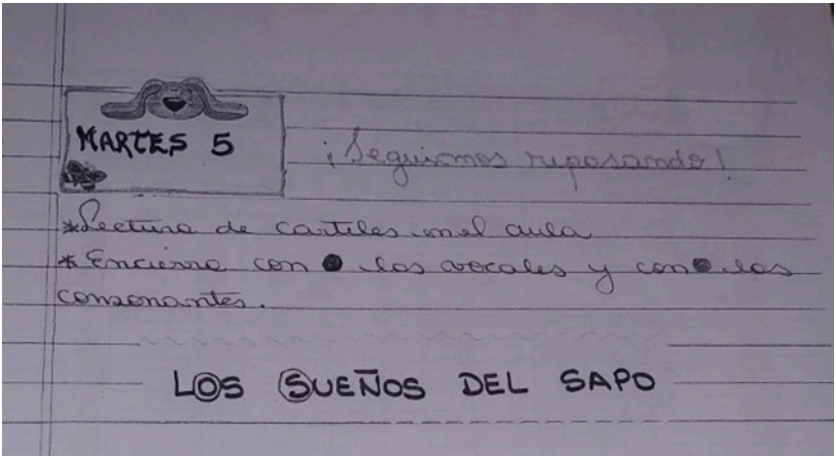


Imagen N°30. Actividad N°9 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo*. Escuela N°1

La 10ª actividad es otro ejercicio de completamiento. Se trabaja también con el título, pero esta vez con las palabras que lo forman. Los niños deben completar los espacios en blanco con las palabras que corresponden. Lo interesante de esta actividad es la forma de presentación. Para resolverla solo hay que "mirar" las palabras en las otras oraciones.

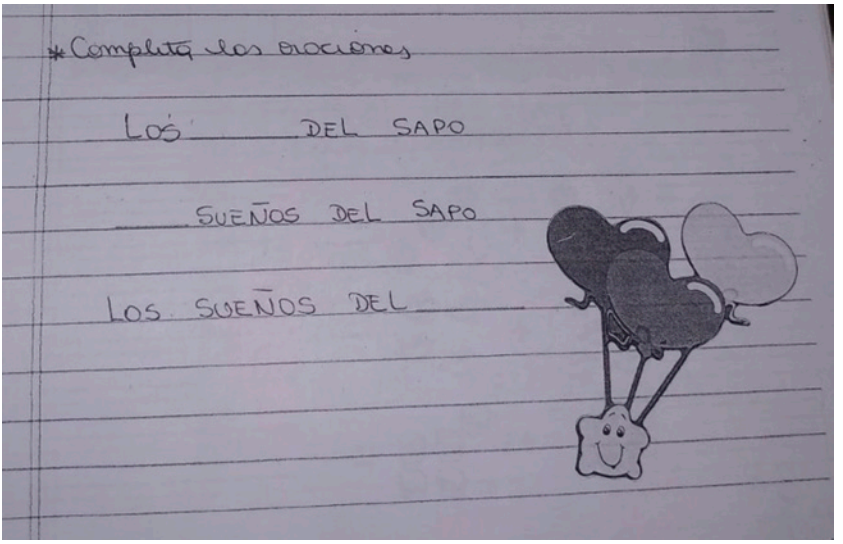


Imagen N°31. Actividad N°10 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo*. Escuela N°1

En la 11ª actividad se vuelve al texto, pero no como relectura. La consigna se enuncia de la siguiente manera: "Recordemos el cuento y su autor. Señalamos donde dice…". Se trata de un ejercicio abierto que deja al docente la posibilidad de ir seleccionando distintas palabras de acuerdo a la conveniencia del momento. El soporte usado es el texto colgado en la pared. La docente pregunta: "¿Dónde dice sueño?" o "¿Dónde dice sapo?". Los niños

deben señalar con el dedo en el afiche las palabras solicitadas por el maestro. La finalidad de esta actividad es evaluar si los niños son capaces de identificar palabras que son clave y que fueron trabajadas en actividades anteriores. ¿Su objetivo es la lectura? Sí, pero es una lectura fragmentada que no busca la construcción del sentido o los sentidos posibles que pueda despertar el texto. Se trata de lectura de palabras basada principalmente en un reconocimiento visual y en el mejor de los casos con un soporte fonológico.

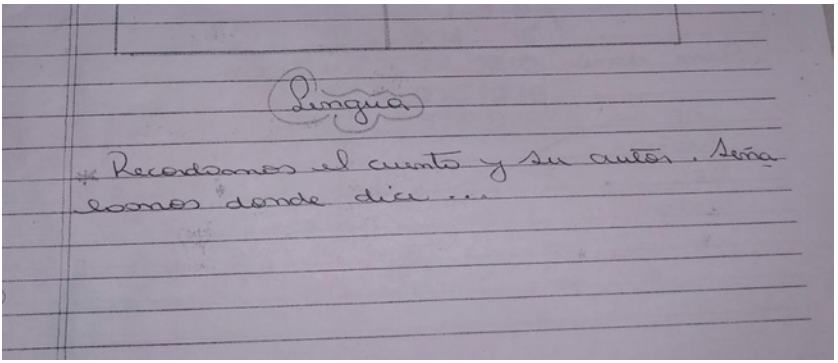


Imagen N°32. Actividad N°11 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo*. Escuela N°1

La 12ª actividad propone la comparación de palabras. La docente lista una selección de palabras que extrae del texto. Los niños deben contar la cantidad de letras y luego reordenarlas de la más larga a la más corta. Las palabras seleccionadas son: "viento", "caballo", "nube", "río", "sapo", "luciérnaga" y "árbol". La comparación de palabras, sobre todo aquellas que trabajan con la longitud de las mismas, tiene como objetivo propiciar la adquisición de la conciencia léxica. Esta tiene que ver con el reconocimiento de los nombres escritos e implica el desarrollo de una percepción léxica y visual-ortográfica que permite discriminar las diferencias gráficas

del lenguaje escrito. Los niños que identifican palabras escritas antes de aprender a decodificarlas, están adquiriendo un léxico de tipo visual. (Valdivieso, Vallalón y Orellana, 2006).

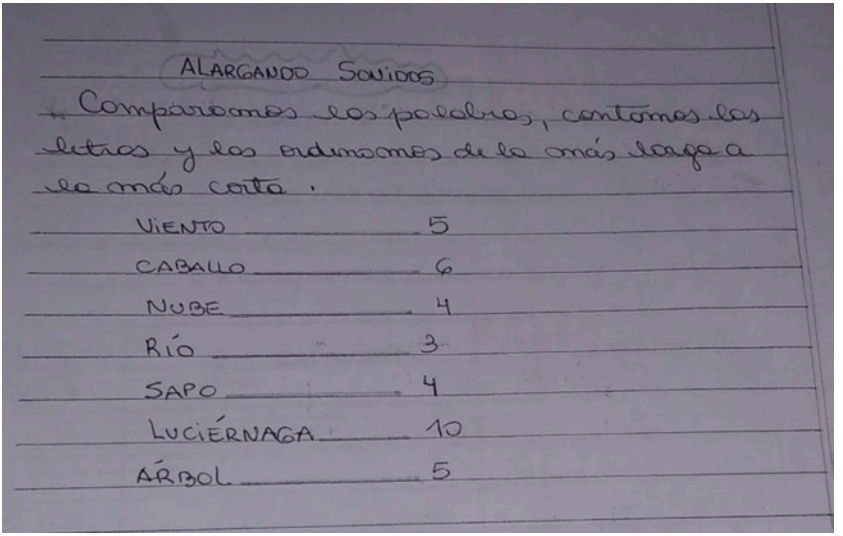
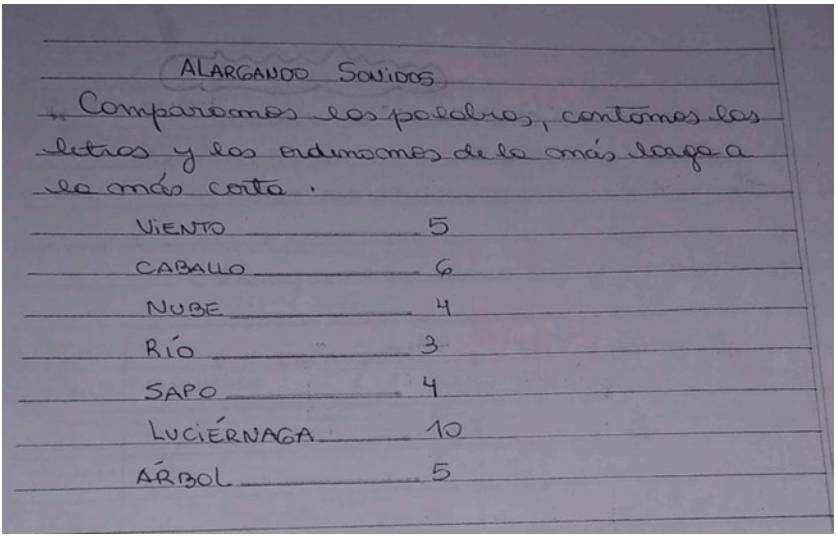


Imagen N°33. Actividad N°12 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo.* Escuela N°1

La 13ª actividad es la última. La misma propone también un ejercicio de reconocimiento, pero centrado en los tipos de letras. Se trabaja con dos listas que repiten palabras de manera desordenada. En una lista están escritas en letra de molde y en la otra en letra de carta. El niño debe identificar las palabras que dicen lo mismo y unirlas con una flecha. Al igual que en la actividad anterior, se trata de un tipo de ejercicio que apunta, más que al sentido, a un reconocimiento visual.


ALARGANDO SONIDOS

Comparamos las palabras, contamos las letras y los ordenamos de la más larga a la más corta.

VIENTO 5
CABALLO 6
NUBE 4
RÍO 3
SAPO 4
LUCIÉRNAGA 10
ÁRBOL 5

Imagen N°34. Actividad N°13 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo*. Escuela N°1

La descripción detallada de la secuencia pone en evidencia el desplazamiento que sufre el texto a lo largo de la sucesión de las actividades. El mismo es sometido a un proceso que llamo de "desmembramiento". Una vez finalizada la lectura y la (única) actividad de comprensión, el docente procede a "arrancar" pedazos del texto y con ese material se embarca en una tarea alfabetizadora, pero desde una mirada centrada fuertemente en el ámbito lingüístico. Concluimos, entonces, en que las actividades de identificación de palabras, de letras y de sonidos distancian el texto literario de su sentido fundamental, el estético, para convertirlo en un objeto utilizado como conjunto de unidades lingüísticas, como un proveedor de "materia prima". Tal como se aprecia en el ejemplo descrito, este sentido primordial no vuelve a recuperarse. Si se realiza una relectura, es parcial y en la mayoría de los casos

por partes y en zonas que tienen alguna funcionalidad fonológica, pero no semántica. El texto es "recurso" y "excusa" para la enseñanza. Una vez "trabajado" (desmembrado) no se vuelve a él.

2. *Decir*: representaciones sociales sobre la lectura en la práctica docente

Ante la pregunta: ¿cuál es para vos el objetivo del primer ciclo?, la respuesta de los maestros consultados, aunque con matices, es siempre la misma: que los niños lean y escriban. A primera vista la afirmación puede parecer acertada y es lo esperable si tenemos en cuenta que el nacimiento de la escuela se funda en este objetivo. Sin embargo, al observarlos en el interior de las aulas, y al conversar con ellos, descubrimos que, más que una afirmación, es un camino que los llena de anhelos e incertidumbres.[25] "Que los niños lean y escriban" es una frase que repiten con vehemencia, pero con el temor de no saber si este objetivo podrá ser alcanzado por todos sus alumnos. Esa expresión de deseo se transforma en una preocupación cuando, al dialogar con ellos, admiten que "*un porcentaje muy bajo vuelve leyendo después de las vacaciones*" (Registro tomado en campo. 18 de octubre de 2015).

Ese "después de las vacaciones" hace referencia al receso invernal que va desde la primera semana de julio hasta casi el fin del mismo mes. Durante mucho tiempo se sostuvo la idea de que el tiempo esperable para el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero sobre todo de la lectura era de, aproximadamente, 4 meses. Es decir, la primera mitad del primer año escolar. Este periodo marcaba un antes y un después en la trayectoria educativa de los

25. La regularidad en las respuestas se determinó a partir de las primeras entrevistas, mientras que las incertidumbres fueron detectadas a través de comentarios que fueron referidos durante las observaciones participantes.

alumnos: aquellos que conseguían ese ansiado aprendizaje pasaban a pertenecer al grupo de los alumnos que cumplían con los estándares, mientras que aquellos que presentaban dificultades eran etiquetados con apreciaciones que ponían en duda sus capacidades ("es un niño lento", "no logra seguir el mismo ritmo de sus compañeros"), o bien se culpabilizaba a la familia por no prestar suficiente atención al niño ("es que no lo ayudan en la casa", "necesita más apoyo" o "tiene que practicar más en la casa"). Esta creencia tiene sus orígenes en las investigaciones sobre la madurez en el aprendizaje para la lecto-escritura. Se ha debatido mucho al respecto, discusión que se mantiene aún hoy en los ámbitos académicos. Lo que no se puede negar es que esta idea ha calado profundamente en el imaginario social, hecho que permitió su permanencia hasta la actualidad.

En las conversaciones mantenidas con los docentes sobresale con frecuencia la discusión sobre los tiempos adecuados para la enseñanza y la manera más eficiente de cumplirlos. La lectura y escritura son temas de constante discusión entre ellos. Sin embargo, advertimos que estas discusiones se llevan a cabo bajo el supuesto de que todos comparten la misma idea sobre esas prácticas. Esto llevó a formular una nueva pregunta: ¿todos los docentes entienden lo mismo cuando hablan de "lectura"?

Las observaciones participantes, junto con el análisis de las carpetas, puso en evidencia que los docentes manejan diferentes conceptualizaciones. Nos propusimos entonces indagar con mayor profundidad cuáles eran las representaciones sociales sobre la lectura que entraban en juego en el momento de llevar adelante su trabajo. Esto nos llevó a la realización de una segunda instancia de entrevistas.

La obtención de los nuevos datos se realizó a través de entrevistas formales semiestructuradas que fueron registradas en grabaciones de audio. Se tomó como informantes a los docentes de las tres escuelas incluidas en la investigación, con un total de doce perso-

nas consultadas. La muestra se construyó de manera intencionada con el mismo criterio utilizado para la selección de las instituciones. Partimos de la hipótesis de que las representaciones sociales sobre la lectura, construidas a lo largo de experiencias escolares y profesionales, inciden en el lugar que los docentes otorgan al texto literario en sus configuraciones didácticas[26] (Litwin, 1997), con el paso del tiempo se cristalizan en lo que se conoce como *creencias del docente* (Munita, 2014). Estudios anteriores demostraron que las experiencias, tanto pre–profesionales como profesionales, tienen un impacto significativo en la comprensión del objeto a enseñar (Tardiff, 2004). Reconocerlas y analizarlas permite repensar posiciones y propicia la reflexión acerca de las conceptualizaciones que orientan las prácticas en el aula.

Entendemos las representaciones sociales en el sentido en que lo propone Sergei Moscovici (1979), es decir, como modalidades de conocimiento común que surgen en las experiencias de interacción e intercambio. Es en las prácticas sociales donde los individuos actúan con otros y ajustan su comportamiento a la vida social. Esto constituye «la realidad» para esos sujetos. Es por ello que el diseño de las preguntas se orientó en dos líneas. La primera giró en torno a la experiencia escolar de los participantes. El objetivo fue identificar momentos de trascendencia en relación con su alfabetización inicial que pudieran dar indicios de la conformación de una identidad lectora. Indagamos sobre los

26. Edith Litwin define la configuración didáctica como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos cómo el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en las clases con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de la negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (Litwin en Gerbaudo, p.128).

recuerdos que conservaban, sobre todo del primer grado; si recordaban el momento en que aprendieron a leer, escribir o alguna imagen en relación con ese proceso. Además, sondeamos sobre el acceso a bibliotecas durante su infancia.

La segunda línea apuntó a reconocer las representaciones sociales que se construyeron a lo largo de su formación docente y en el ejercicio de su profesión. Para conseguirlo las preguntas los situaron en tiempo presente. En el marco de esas conversaciones se interrogó sobre qué significa ser un lector y si para ellos era lo mismo ser lector que ser lector literario. La indagación sobre el concepto de "lector literario" se realizó posteriormente a la pregunta por el significado de "lector" en general. El momento adecuado para hacer esta pregunta se determinó a partir de la forma en que el informante construía la primera definición, con esto procuramos evitar condicionamientos en la respuesta. Luego solicitamos a los informantes que expliquen cómo se dan cuenta cuando sus alumnos ya saben leer. Por último, pedimos que compartan sus ideas sobre qué características tiene que tener una biblioteca.

Los resultados señalan que las representaciones sobre la lectura provienen de diferentes enfoques alfabetizadores. Estas diferencias ponen de manifiesto tensiones que aún subsisten en los ámbitos académicos y que repercuten en las aulas en forma de «dificultades» a la hora de alfabetizar. Un ejemplo de lo que los docentes expresan como dificultad es el hecho de no poder trabajar ejercicios de aprestamiento con los niños, y lo mismo sucede con la sistematización de los sonidos. Ello se debe a la existencia de lo que se refiere como un mandato del Ministerio que les prohíbe proponer actividades de este tipo en las aulas. En algunas instituciones esto se transmite de manera soslayada a través de sugerencias que realiza el directivo, en otras es directamente un capacitador quien exige las modificaciones y genera el desconcierto del docente sobre lo que conoce y lleva adelante en su práctica.

El recuerdo constituye en sí mismo una forma de representación en la que se encuentra implicado un acto de voluntad. Paul Ricoeur (2004) siguiendo a Aristóteles establece la distinción entre el simple recuerdo (*mnemé*) y la rememoración (*anamnesis*). El recuerdo sobreviene motivado por una afección-pasión, mientras que la rememoración es producto del compromiso activo del sujeto por recordar. Este compromiso se traduce en términos de un «esfuerzo» de tipo intelectual. En las entrevistas se evidencia esta situación y se hace perceptible a través de la dificultad inicial por ubicar el momento del recuerdo. A todos los informantes les costó recordar, debieron entonces hacer el trabajo de rememoración que quedó al descubierto en la medida en que expresaron necesitar un tiempo para que la memoria se active y puedan trasladarse a la edad en la que ahora están sus alumnos.

De sus experiencias escolares sobresalen imágenes del maestro de primer grado. En todos los casos es lo primero que mencionan. Se hace alusión a los aspectos físicos y a los gestos asociados con ellos. Estos pueden ser positivos o negativos y tienen que ver con la forma de calificar su desempeño como alumnos.

> *Recuerdo mi señorita, sus manos bien cálidas, era bien tierna. (Docente 2)*
>
> *La maestra tenía un lunar grande cerca de la boca, una sonrisa grande. (Docente 5)*

A través de la pareja de términos *reflexividad-mundaneidad*, Ricoeur (2004) postula la implicancia del cuerpo propio y el de los otros en el acto de rememoración. No es casual, entonces, que los primeros recuerdos sean sobre el cuerpo del maestro, su rostro, manos y sonrisa. A su vez estas representaciones se asocian a actitudes que los "marcaron".

> *Me acuerdo que era un cuento y que había que dibujar... parece un perrito y una pared con ladrillos y a mí no me salían los ladrillos y mi mamá me ayudó a dibujar esos ladrillos y la maestra me puso un gran cartel que decía: hacer las cosas sola... ¡¡¡terrible!!! (Docente 8)*

El acto de calificar tiene connotaciones muy profundas en el psiquismo del alumno. Una mala nota o un reto, así como también las actitudes de aprobación son acciones que se «inscriben» en el interior del sujeto y dejan «huellas» que se activan y que están ligadas al cuerpo del otro, al propio y a las emociones que suscitan. Además de esto, en los recuerdos también aparecen objetos. El objeto por antonomasia es el cuaderno, aunque existen referencias a manuales escolares utilizados en su infancia, o algún libro de cuentos.

> *Trabajábamos igual que ahora, con un cuadernito así, alto. (Docente 7)*
>
> *Me acuerdo del librito. Eran tan lindos los dibujos de la madre. Era tan bonita. (Docente 2)*

Otra recurrencia para destacar es que ninguno de los docentes tiene recuerdos vinculados con el momento en que aprendió a leer. Se trata de un punto importante porque consideramos que impacta en las representaciones a través de una naturalización de la lectura.

> *No me he dado cuenta cuando aprendí a leer. No me he dado cuenta, de decir: ya estoy leyendo. (Docente 11)*
>
> *Yo no me acuerdo de nada, han pasado tantos años. 50 años ya. (Docente 12)*
>
> *No me acuerdo. Creo que nací leyendo. (Docente 7)*

Los docentes se miran a sí mismos como si ser lector fuera algo natural. La práctica se incorporó de tal manera en la vida cotidiana que muchas veces no reparan en el enorme esfuerzo que conlleva este proceso.

Con respecto a las representaciones sobre la lectura en relación con una mirada actual y como profesionales, los datos muestran que, para los docentes informantes, un lector es el que puede leer el mundo e interpretarlo, no solo es el que lee palabras escritas, también es el que puede leer imágenes.

> *Lector somos todos. No necesariamente el texto escrito. Hacemos lectura de imágenes, hacemos lectura del mundo. (Docente 12)*
>
> *¿Qué es un lector? Para mí el apasionado. El que todo le interesa, el que quiere aprender más. (Docente 2)*
>
> *Si no hay palabras, no hay letras, te puede contar una imagen. (Docente 1)*

No obstante, al ser interrogados sobre cómo se dan cuenta de que sus alumnos ya son lectores, sobresale la idea de que aprendieron a leer cuando pueden sonorizar lo que está escrito en el pizarrón.

> *Por ejemplo, ahora, dos nenitas la semana pasada se acercan y me dicen "Mirá Señorita..." querían adelantarse y que yo les explique las consignas. Y tuve una sensación de alegría, la alegría de las dos de darnos cuenta de que ella estaba leyendo, y empieza de a poquito, las dos nenas... la iba siguiendo la otra con el dedito y asociando y le iban saliendo las palabritas. (Docente 1)*

Este ejemplo es uno de los tantos que evidencian que, a la hora de dilucidar las conceptualizaciones más profundas, los docentes

asocian inevitablemente la lectura con la decodificación fonológica. Sus alumnos pueden considerarse "lectores" en el momento en que dan cuenta de haber desarrollado esta conciencia y pueden utilizarla de manera autónoma. Señalamos especialmente este supuesto ya que conlleva la idea de que los niños en proceso de adquisición de la alfabetización inicial no pueden ser considerados "lectores completos". Detrás de esta representación subyace una idea de lectura que condiciona el espectro de posibilidades de acceso a los textos. De esta forma la literatura se ve circunscrita a la variable de la funcionalidad o de la no funcionalidad que transforman al texto literario en «herramienta» para enseñar eso que consideran que significa realmente «leer». Esto explica de alguna manera el hecho de que los textos con los que comienzan los niños su aprendizaje de la lectura y la escritura son aquellos que exponen de manera más transparente las cinco vocales.

Hacer visible esta situación permite repensar cristalizaciones que dan por resultado obstáculos epistemológicos[27] (Bachellard, 1988; Camilloni, 1997; Gerbaudo, 2006) que no permiten al docente realizar elecciones cada vez más conscientes y fundamentadas. Además, lo expuesto hasta aquí contribuye a comprender una de las causas de la supervivencia de actividades de aprestamiento y de metodologías asociadas a unidades no significativas de la lengua. Decimos esto porque, entre otras cosas y pese al esfuerzo infruc-

27. Sigo a Analía Gerbaudo, cuando utiliza de manera análoga a Alicia Camilloni el concepto de "obstáculo epistemológico" de Gastón Bachelard. Se denomina "obstáculo epistemológico" a aquello que se sabe y que bajo la forma de saber–cristalizado, genera inercias que dificultan la reflexión sobre el objeto. Gerbaudo plantea que es necesario detectar cuáles son los que afectan al campo de la enseñanza de la literatura para tratar de descolocarlos, teniendo presente que jugará en contra de este procedimiento la tendencia a confirmar lo que se cree más que la alerta respecto de lo que contradice dichas creencias. Cuando en el marco de una comunidad no aparecen interrogantes sino solo respuestas, o cuando una se fija (a modo de ritual o receta), «el obstáculo epistemológico se incrusta sobre el conocimiento que ya no se cuestiona» (Camilloni en Gerbaudo).

tuoso de las políticas educativas por acercar la práctica docente al enfoque equilibrado, el trabajo de campo revela que las actividades de aprestamiento, copia y el ejercicio mismo de decodificación siguen vigentes a través de diversas estrategias de simulación. Los docentes matizan estas actividades incluyéndolas dentro de otras, trabajándolas en cuadernillos aparte, o simplemente borrándolas del soporte escrito (se las trabaja en el pizarrón, pero no se las copia en el cuaderno). El origen de esta situación se ubica en las experiencias iniciales con la alfabetización que tuvieron los docentes cuando eran niños y que contribuyen a sostener una concepción de lectura ligada a la decodificación fonológica. Se trata de un *habitus*[28] (Bourdieu y Passeron, 1977) del que no tienen conciencia plena pero que influye en sus decisiones. El resultado es una deriva metodológica que los lleva a la combinación desarticulada de enfoques tradicionales con nuevas perspectivas.

En relación con el trabajo vinculado a la biblioteca, la operación es similar. Al ser consultados, la mayoría de los docentes caracterizan ese espacio con adjetivos como "completa", "rotulada", "clasificada", "abierta", "iluminada". Es importante señalar que las tres instituciones relevadas poseen biblioteca, pero se pudo comprobar que su utilización es muy escasa. Al avanzar en las entrevistas y al ampliar la cantidad de informantes, una de las respuestas revela una clave fundamental. Al ser interrogada sobre qué características tiene que tener una biblioteca, una docente de segundo grado responde:

---

28. Bourdieu define al *habitus* como el «grupo de esquemas que permiten crear una infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituir jamás principios explícitos (...) o un sistema de disposiciones duraderas y adaptables que, al integrar todas las experiencias pasadas, funcionan a cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas, que permiten resolver problemas que tienen la misma forma (Bourdieu en Perrenaud, 2002, p. 29–30).

> *¿Qué? ¿Tu biblioteca o la biblioteca de la escuela?... Pienso que la nuestra se va haciendo según tus gustos (...) La de la escuela tiene que ser completa, de todo, sería lo ideal, y todo rotulado. Vos te acercás y tenés que saber dónde están [los libros]. (Docente 4)*

La pregunta es una generalidad, es ella la que, a través de su interpretación, marca la diferencia entre biblioteca personal y biblioteca escolar. Se le pregunta entonces qué libros no podrían faltar y agrega:

> *¿Qué libros no podrían faltar? Y obvio... no, pero a mí me van a gustar los libros que a mí me gusten, no de los niños, no puede haber de esos. No puedo decir... porque tiene que ser lo que a mí me guste. Estoy pensando para mí, cosa equivocada porque uno tiene que pensar para los niños, para ellos. Los que sirvan para los niños. (Docente 4)*

Pierre Bourdieu sostiene que para explicar las acciones sociales –hasta donde ello es posible– no es suficiente valerse de la sola descripción de las condiciones objetivas. Es importante también rescatar al agente social que produce las prácticas y a su proceso de producción. Esta actitud metodológica lleva necesariamente a sustituir la relación ingenua entre el individuo y la sociedad por la relación construida entre dos modos de existencia de lo social: las estructuras sociales externas, lo social hecho cosas, plasmado en condiciones objetivas, y las estructuras sociales internalizadas. Las estructuras sociales externas se refieren a campos de posiciones sociales históricamente constituidos mientras que las internas remiten a *habitus*, sistemas de disposiciones incorporados por los agentes a lo largo de su trayectoria social.

Una manera posible de introducir cambios en los *habitus* es a través de un proceso de autosocioanálisis. Mediante un análisis reflexivo de uno de los condicionantes objetivos de las propias

prácticas, el agente social puede permitirse trabajar para modificar sus percepciones y representaciones de los condicionantes externos de sus prácticas, y de ellas mismas, y por lo tanto elaborar estrategias diferentes de acción (Gutiérrez, 2005).

Como se observa en el ejemplo, la pregunta realizada a la docente dispara la activación de un autoanálisis que confronta y le permite el reconocimiento de una *posición* y de una *disposición* (Bourdieu) con relación al capital cultural con el que ella opera en el juego del campo social. La imposibilidad de pensarse a sí misma como una lectora que forma parte de la comunidad escolar abre una brecha entre su práctica y la de los niños. Al posicionarse por fuera opera como un agente externo que solo «ejecuta» una práctica de la que está excluida. Esto permite comprender, de alguna manera, la tan escasa utilización de las bibliotecas escolares, y a su vez, la eventualidad de la literatura en sus configuraciones didácticas. Al no tener acceso a una amplia gama de materiales literarios, el corpus de textos en sus planificaciones se limita a aquello que conoce o a aquellos textos que son sugeridos por los acompañantes territoriales de los equipos ministeriales.

Por último, es importante mencionar que a los entrevistados les resultó muy difícil pensar la diferencia entre lector y lector literario. Como herencia de las políticas educativas de los años 90, y anclados en una perspectiva lingüística y comunicativa, en muchos docentes subyace la idea de que el texto literario es un tipo de clase textual más, como pueden ser la noticia o la receta. Solo en un caso, una docente arriesga una respuesta más específica «El lector literario es el que puede elegir» (Docente 4). La respuesta tiene que ver con lo que observamos en las prácticas y que podemos resumir en la idea de un docente que no se siente habilitado para realizar elecciones.

Resulta indispensable repensar el lugar del docente como lector en general, pero sobre todo como lector literario. Investigar a fondo esos recorridos personales, esas textotecas, tal como los define

Laura Devetach (2008). Los datos anticipan caminos angostos, unidireccionales, a veces interrumpidos o atascados temporalmente en sus biografías lectoras. Resulta imposible poder acompañar a los niños sin haber tenido experiencias significativas con la lectura. Esto permitirá reposicionar también la lectura literaria y abrir el corpus de textos hacia aquellos que sean factibles de ser abordados por una lectura de tipo *estética*[29], y de esta forma evitar su innecesaria instrumentalización.

3. *Hacer*: sobre las estrategias de enseñanza de los docentes

Entendemos las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos que consciente y planificadamente utiliza el maestro para promover los aprendizajes deseados. Si una estrategia es la habilidad o destreza para dirigir un asunto, las estrategias de enseñanza se pueden considerar como aquellos modos de actuar del maestro que hacen que se generen aprendizajes, y por eso, estas estrategias son el producto de una actividad constructiva, creativa y experiencial del maestro —pensadas con anterioridad al ejercicio práctico de la enseñanza— dinámicas y flexibles, según las circunstancias y momentos de acción (Londoño y Calvache López, 2010).

Distinguimos dos tipos de estrategias docentes que se desprenden del análisis del corpus: estrategias no-resolutivas y estrategias resolutivas. La clasificación propuesta parte de la base de la existencia de tensiones que requieren algún tipo de acción concreta por parte del docente para disolverlas.

29. Nos basamos en la clasificación de Louis Rosenblatt, quien distingue la lectura «estética» de la lectura de tipo «eferente». La lectura estética tiene que ver con una experiencia de tipo emocional, mientras que la eferente es aquella que tiene como propósito solo la extracción de información.

a. Estrategias no-resolutivas. El aplicacionismo acrítico

El aplicacionismo en educación surge a partir de la incorporación de la psicología como ciencia de los fundamentos. Para José Castorina (2008), el hecho de que las relaciones entre psicología y educación se hayan planteado de manera directa, descuidando la consideración de los límites entre las disciplinas y la especificidad de sus respectivos campos, propició la consolidación del aplicacionismo como una manera de llevar adelante la práctica. El aplicacionismo implica utilizar (extrapolar, trasponer) los resultados de la investigación psicológica básica para resolver problemas educativos o tomar decisiones pedagógicas, sin considerar las peculiaridades del ámbito de aplicación (Baquero, 2006; Coll, 1995, 1998).

Ya en el ámbito específico de la didáctica de la literatura, el aplicacionismo es abordado por Gerbaudo (2011, 2013) como la tendencia a ubicar en un método la solución de los problemas de la lectura. Se trata de una ilusión que cree garantizado el abordaje de cualquier texto, descansando en el empleo lo más fiel posible de cierto número de categorías, sin inscribir como variables las que impone el contexto de re-uso (varían los lectores, las circunstancias de lectura, los textos escogidos, las expectativas, etc.).

Los docentes observados utilizan este tipo de estrategia cuando aplican las propuestas ministeriales sin ningún tipo de adecuación al contexto particular en el que se desarrollan. Es decir, cuando no se ha realizado un adecuado diagnóstico del grupo clase o bien cuando este no ha sido tomado en cuenta. A este tipo de estrategias las denominamos *no resolutivas,* porque su implementación no resuelve ninguna de las tensiones existentes, por el simple hecho de que no las aborda.

El trabajo de campo corroboró la presencia de secuencias provenientes de los documentos elaborados por programas ministeriales (en algunos casos exactamente iguales, en otros con pequeñas modificaciones) en las carpetas de los docentes alfabetizadores de las tres escuelas analizadas. Esto demuestra voluntad

de parte de los actores institucionales de adherir a las propuestas y requerimientos de la política educativa vigente al momento de elaborar sus carpetas. Empero, esta situación en ocasiones es llevada hasta el punto de caer en lo que, siguiendo los aportes arriba mencionados, consideramos *aplicacionismo acrítico de formas de planificación.* Esta actitud se vincula con las tensiones que se generan entre las demandas del sistema y sus propias representaciones sobre lo que es enseñar a leer y escribir. La imposibilidad o la falta de voluntad para resolver las divergencias se traduce en prácticas discursivas (Gvirtz, Larripa y Oría, 2004) redundantes que tienden a reproducir esquemas de manera directa, sin tener en cuenta la adecuación que necesita un instrumento proyectivo cuyo destinatario es un grupo particular de alumnos. La hipótesis para esta situación es que, si bien esto fue posible gracias al accionar de los programas ministeriales, existen dinámicas internas entre los actores institucionales que favorecen la aparición de procesos de habituación (Berger y Luckmann, 1968) en las prácticas docentes. Estas dinámicas internas se inscriben en lo que llamamos *prácticas sedimentadas en torno a la lectura, la escritura y su enseñanza* (Chartier, 1999; Benites, 2011, 2018), es decir, prácticas docentes que ponen en evidencia una acumulación interpretativa y dinámica que vincula un pasado y un presente en las formas de leer y enseñar a leer, de escribir y enseñar a escribir, de seleccionar los textos y de transmitir, en definitiva, una manera de construir significados en relación a la cultura escrita.

b. Estrategias resolutivas. Los modos de resistencia de los saberes docentes: Estrategias de simulación y ocultamiento

La observación directa y la participación diaria en las clases permitieron comprobar que existen diferencias entre las actividades planificadas por los docentes en sus carpetas, lo que escriben los alumnos en sus cuadernos y lo que efectivamente se trabaja en el aula. Las actividades que de alguna manera pueden asociarse

al método alfabético, a cualquier método de marcha sintética o simplemente a una perspectiva tradicional de la enseñanza de la lectura y la escritura, suelen no dejarse plasmadas en las carpetas.

Los docentes afirman no poder trabajar ejercicios de aprestamiento con los niños, lo mismo ocurre con la sistematización de los sonidos. Ven esto como una dificultad y sostienen la necesidad de recurrir a ellos, sobre todo con los alumnos que presentan mayores problemáticas.

En las entrevistas dan cuenta de una premisa ministerial que les prohíbe trabajar de esa manera en las aulas. Esta prohibición se transmite algunas veces de manera soslayada a través de sugerencias que le realiza el directivo. Se trata de formas implícitas que condicionan la práctica y que se ponen en práctica a través de las acciones institucionalizadas de control, como el visado semanal de la carpeta didáctica.

> *D: Yo sé que tengo que respetar el proyecto que me corresponde.*
>
> *E: Tienen un proyecto entonces y vos tenés que responder ¿Y eso se traduce en la planificación en el aula?*
>
> *D: Por ahí saco y pongo en otras áreas. Pero yo sé que en lengua tengo que enseñar así con el proyecto, con el cuento, con tal cuento ¿entendés?, una secuencia. (Docente 8)*

Esto se percibe con mayor intensidad en aquellas áreas consideradas prioritarias que son, por tradición histórica, Lengua y Matemáticas, y en menor medida en Ciencias Sociales y Naturales. A continuación, se transcribe un fragmento de una entrevista realizada a otra maestra que también trabaja en el primer ciclo y señala una situación similar para el área de matemáticas:

> *Comenzamos a trabajar con la tabla pitagórica vacía. Entonces yo ahí necesito que memoricen. Yo les voy a exigir*

> *que sepan las tablas. Porque yo he estado muchos años en el segundo ciclo y llegan a sexto grado y no saben las tablas. Muchos de nosotros hemos memorizado y no se olvidan más. Yo voy a presentar la tabla, pero después la voy a sacar. Tienen que estudiar porque en cuarto grado la tabla pitagórica ya no está. No quiero que lleguen a sexto, que me ha pasado el año pasado y no sabían las tablas. (Docente 7)*
>
> *Supuestamente no tendría que darlo, porque no quieren que demos vertical (por la suma), pero yo sí les voy a dar lo mismo. De acuerdo al nuevo enfoque todo tiene que ser horizontal, pero sí hace falta porque uno está en el grado y uno lo ve. Entonces las que ya tenemos años de antigüedad ya sabemos. Yo les voy a dar. En la carpeta no lo puedo poner vertical, pero yo les aviso a los padres, porque es la forma para que se ubiquen. (Docente 7)*

En otras ocasiones es un capacitador quien ejerce la situación de control y a través de orientaciones confronta los saberes del maestro con los saberes oficiales. Esto genera incertidumbre y provoca que sientan inseguridad sobre sus propios conocimientos.

> *Uno le tiene miedo a todo lo nuevo y nos ha parecido… no dábamos… no nos entraba. Ha venido una capacitadora…y bueno …yo algo de lo que entendía le decía a mi paralela "Mirá, vamos a trabajar así y un día ha venido la capacitadora, nunca me olvido, y me dice... ¡Pero no! ¡Cómo va a hacer así! Y me ha tachoneado toda la carpeta. ¡No! ¡No es así, no es así!, dice, ¡Revea el material, revea! ¡No puede…! Y era como que yo me sentía una inútil, entonces no sé qué he entendido yo. (Docente 6)*

Si bien las estrategias de *ocultamiento* no se incluyen en las carpetas didácticas, pueden trasladarse en alguna proporción a los

cuadernos de los alumnos. Esto es visible sobre todo en aquellos niños que presentan mayor dificultad y que reciben adecuaciones de tipo curricular, pero que no quedan expresadas oficialmente a través de una planificación diferenciada. Sin embargo, es en el pizarrón donde se trabajan con mayor intensidad. La hipótesis sobre esta situación es que ocurre de esta manera porque el pizarrón es un soporte que se puede "borrar", que es compartido con otros docentes (pesa aquí la responsabilidad colectiva y no la individual) y sobre el cual no se debe poner la "firma", cosa que sí sucede en las carpetas didácticas o en las planificaciones anuales. Se trata de un mecanismo de adaptación que llevan adelante los docentes sobre sus prácticas y que les permite mediar entre la prescripción de la política educativa y su propio punto de vista sobre la enseñanza.

Otra de las estrategias que los maestros utilizan para legitimar su saber y experiencia se encuentra en la creación de situaciones alternativas, pero al mismo tiempo *simuladas.* En el caso de la escuela N°1 se constató la existencia de un cuaderno paralelo que las docentes llaman "cuaderno para la casa". En esa institución los niños tienen un cuaderno "oficial" (el clásico espiral ABC de la marca Rivadavia) en el que copian las actividades desarrolladas en la escuela. Existe además otro, uno "extra-oficial", ya no con espirales sino más pequeño y con menor cantidad de hojas (como si de esta forma el objeto pudiera pasar más desapercibido) en el que se envían las actividades que no pueden registrarse por estar ligadas a métodos tradicionales o a ejercicios de aprestamiento. Las mismas se planifican de manera semanal y se entregan en formato fotocopia para que los padres puedan ejercitar a sus hijos en el ámbito del hogar.

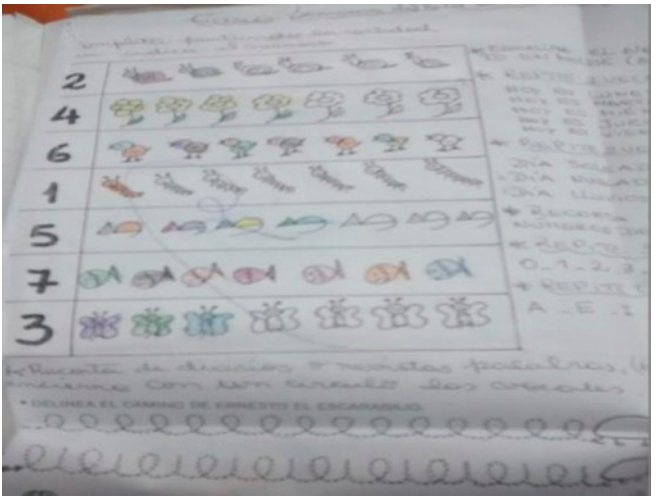


Imagen N°35. Cuaderno "para la casa" de alumno de 1º grado con actividades para trabajar el área de Matemáticas

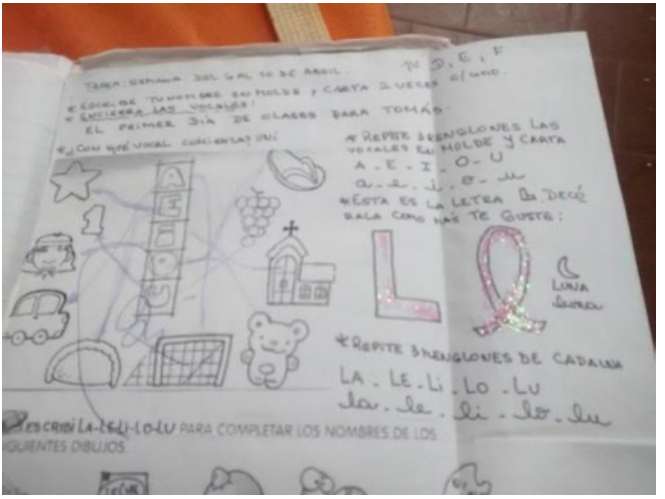


Imagen N°36. Cuaderno "para la casa" de alumnos de 1º grado con actividades para trabajar el área de Lengua

c. De la resistencia a la creación literaria. Las estrategias de reinvención

Históricamente, la enseñanza y aprendizaje de las vocales se estableció casi como ritual de inicio de la tarea alfabetizadora. Durante el trabajo de campo, y de acuerdo con el enfoque que se definía como oficial (*enseñanza equilibrada),* esta práctica está relacionada con el aprendizaje memorístico, y por lo tanto no es recomendable. Lo esperable es que los docentes arriben a esos contenidos partiendo de textos completos y en lo posible, literarios.

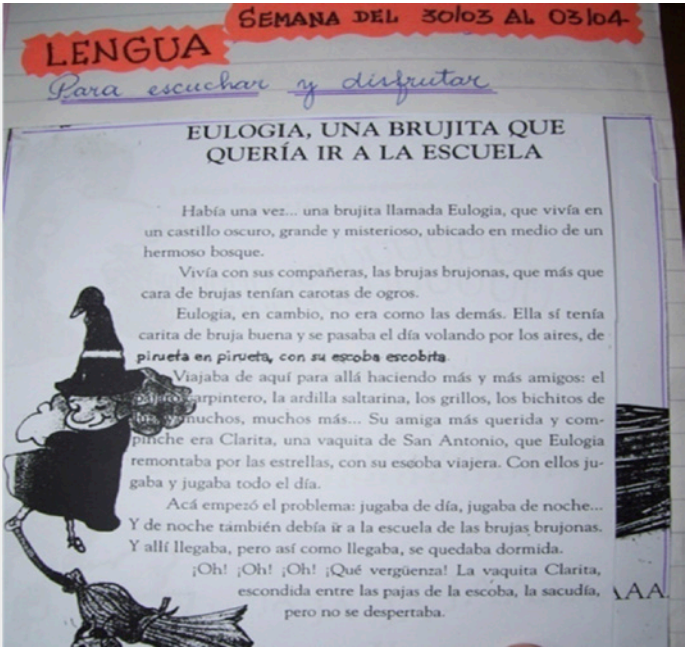
Esto significó un gran desafío para los maestros. Pudimos observar cómo las formas de resistencia de los saberes docentes frente al saber pedagógico han evolucionado hacia formas creativas o artísticas. En el caso de la escuela N°2 los docentes se inclinaron por la implementación de escrituras creativas que ellos mismos elaboran para acercar los textos con los que deben trabajar a versiones libres que les permiten ejercitar la conciencia fonológica en sus alumnos.

Este tipo de escritura toma la forma de "textos de apoyo". Se trata de textos secundarios que surgen como reescrituras de los textos de origen, o bien se trata de textos nuevos que se vinculan con ellos a través de un mismo personaje o de un mismo espacio (ver imágenes N°37 y 38). La particularidad de estos textos es que son generalmente más cortos y, si bien operan por intertextualidad y conservan la forma de los textos literarios, su finalidad no es una lectura estética[30] (Rosemblatt, 2003), sino una lectura pedagógica. Se trata de textos que fueron creados para facilitar a los niños el reconocimiento de las letras y sonidos de acuerdo con los contenidos establecidos por el maestro en su planificación anual. Esto se aprecia en, por ejemplo, mecanismos de adaptación de canciones de ronda.

---

30. Louise Rosenblatt llama lectura "eferente" a aquella que tiene como propósito la extracción de información mientras que la lectura "estética" tiene que ver con una experiencia de tipo emocional y está ligada al tipo de lectura que se realiza con textos literarios.

En sus reescrituras, los docentes intentan tender puentes entre la prescripción y la tradición de manera que resulte más sencillo poner el foco en los contenidos que necesitan desarrollar, en este caso la enseñanza de las vocales. Se puede ver así cómo la resistencia se transforma en una respuesta creativa que les permite intervenir los textos, modificarlos, incluso reescribirlos de modo que se acerquen a los métodos con los cuales se sienten más cómodos, lo que demuestra una amplia capacidad de inventiva que surge y se desarrolla al tratar de cumplimentar con las normativas del saber pedagógico. La necesidad de resolución los acerca a formas de escritura literarias que, de ser estimuladas y proyectadas a través de dispositivos como las *aulas de literatura* (Gerbaudo, 2011), pueden permitir a los docentes construirse como autores, no solo del currículum escolar, sino también y por qué no, de textos de literatura infantil.


SEMANA DEL 30/03 AL 03/04

LENGUA

Para escuchar y disfrutar

EULOGIA, UNA BRUJITA QUE QUERÍA IR A LA ESCUELA

Había una vez... una brujita llamada Eulogia, que vivía en un castillo oscuro, grande y misterioso, ubicado en medio de un hermoso bosque.

Vivía con sus compañeras, las brujas brujonas, que más que cara de brujas tenían carotas de ogros.

Eulogia, en cambio, no era como las demás. Ella sí tenía carita de bruja buena y se pasaba el día volando por los aires, de pirueta en pirueta, con su escoba escobita.

Viajaba de aquí para allá haciendo más y más amigos: el [illegible] carpintero, la ardilla saltarina, los grillos, los bichitos de [illegible] muchos, muchos más... Su amiga más querida y compinche era Clarita, una vaquita de San Antonio, que Eulogia remontaba por las estrellas, con su escoba viajera. Con ellos jugaba y jugaba todo el día.

Acá empezó el problema: jugaba de día, jugaba de noche... Y de noche también debía ir a la escuela de las brujas brujonas. Y allí llegaba, pero así como llegaba, se quedaba dormida.

¡Oh! ¡Oh! ¡Oh! ¡Qué vergüenza! La vaquita Clarita, escondida entre las pajas de la escoba, la sacudía, pero no se despertaba.

AAA

Imagen N°37 Texto literario elegido para trabajar la secuencia didáctica

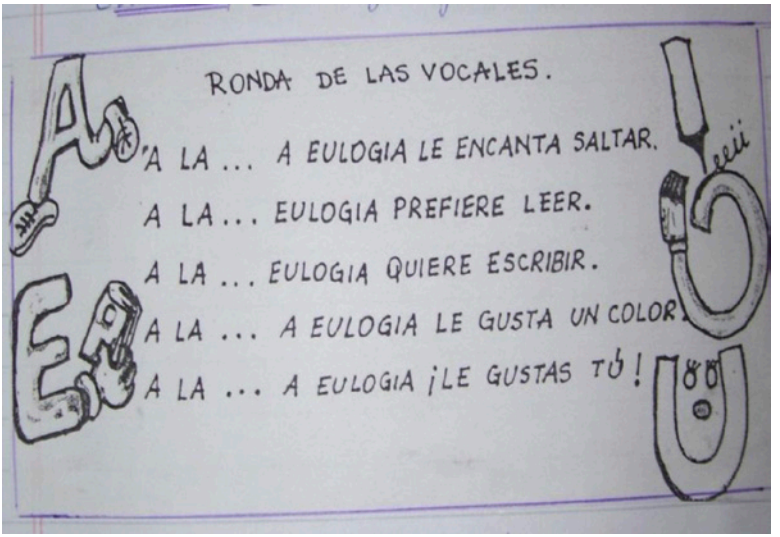


Imagen N°38. Texto de apoyo escrito por los docentes para trabajar las vocales.

Conclusiones

Esta investigación indaga acerca de los usos y prácticas con la literatura durante el proceso de alfabetización inicial, específicamente a partir de la puesta en vigencia de la resolución N°124/5, instrumento legal que implicó la universalización del bloque de la UP en toda la provincia. Tomamos el bloque como objeto de estudio porque reconocemos en este hecho un punto culminante que evidencia una nueva concepción sobre la lectura, la escritura y su aprendizaje, concepción que llega de la mano de las políticas educativas implementadas a partir del año 2003.

Para relevar los usos y prácticas emprendimos una incursión de campo en tres instituciones primarias y públicas de la ciudad de San Miguel de Tucumán. La selección de las escuelas tuvo en cuenta la ubicación geográfica y el nivel socioeconómico de la población estudiantil que asistía. Partimos de la hipótesis de que estas variables inciden en la forma de llevar adelante las prácticas de enseñanza. Reconocemos, además, que las escuelas atraviesan dificultades en el momento de cumplir con la función alfabetizadora. Estas dificultades impactan de manera más contundente en aquellas que trabajan con alumnos socialmente vulnerados. Los objetivos planteados apuntaron a determinar cuáles son, cómo las resuelven y qué lugar ocupan los textos literarios dentro de ese proceso.

Analizamos las dificultades observadas en clave de tensiones, entendidas como divergencias entre las fuerzas que se disputan la hegemonía de la práctica y que interfieren en ella generando

sensaciones de confusión e incomodidad en el docente (Freeman, 1993). Esta primera categoría exigió presentar especificaciones, ya que las divergencias detectadas responden a diferentes órdenes de la realidad. Se profundizó este aspecto a través de la configuración de subcategorías que representan de manera más clara las fuerzas en conflicto.

El primer binomio pone en evidencia la tensión entre los objetivos que se fijan los docentes en relación con su práctica y las demandas que provienen del propio sistema. Trabajarlas supuso abordar la totalidad de los niveles de especificación curricular y sus correspondientes objetivaciones. Es así que, en el nivel de la gestión política, se analizaron los documentos curriculares más importantes: desde el encuadre nacional, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y los Diseños curriculares jurisdiccionales DCJ. Los NAP establecen los lineamientos generales para la enseñanza de la Lengua por medio de una estructura tripartita: oralidad, lectura y escritura. Esta estructura se utilizó como esquema para diversos análisis y también como referencia para otras escrituras. Si bien consideramos que esa disposición resulta funcional, nuestro trabajo se focalizó en ir más allá de este lugar común. Es por ello que propusimos un análisis del documento a partir de los criterios de secuenciación presentes en una nota marginal.

Este nuevo ingreso nos permitió poner en evidencia las regularidades, es decir, los contenidos que se mantienen estables durante el transcurso del bloque. Al mismo tiempo, marca el avance en la complejización de los aprendizajes. El bloque de la UP, al ubicarse en el inicio del trayecto escolar, sienta las bases de esa estructura que se despliega a lo largo de los siguientes años. Al mismo tiempo visibiliza la gradualidad de los saberes, al incluir en el segundo año un cuarto eje que aborda temas específicos sobre la enseñanza de la lengua. Los nuevos DCJ siguen este esquema básico, pero realizan aportes significativos en relación al trabajo con la literatura y la alfabetización inicial.

En el siguiente nivel, el PCI se conforma a partir de las planificaciones anuales que presentan los docentes de cada escuela al iniciar un nuevo periodo lectivo. Las mismas se confeccionan una vez al año debido a que deben responder a las particularidades de cada grupo de alumnos y a los contenidos mínimos establecidos a nivel nacional y provincial. Los objetivos planteados en las planificaciones muestran variaciones. Algunas instituciones ponen un fuerte acento en este tipo de escritura, hasta el punto de solicitar planificaciones específicas para ciertos momentos del año, como es el caso de las elaboradas para la etapa de diagnóstico. Se trata de una situación de excepcionalidad y que solo se pudo comprobar en una sola institución, pero revela las expectativas reales que poseen los docentes cuando reciben a los alumnos que egresan de primer grado. Al no haber lineamientos curriculares específicos para la elaboración de ese tipo de planificaciones, los docentes se ven en la necesidad de pensar los contenidos tomando como referencias sus propias representaciones sobre lo que debe enseñarse y aprenderse al inicio de la escuela primaria.

Las planificaciones anuales ponen de manifiesto un proceso diferente. Los documentos revisados muestran la existencia de una voluntad institucional de seguir los lineamientos, tanto nacionales como provinciales. Esta situación, llevada al extremo, produce documentaciones redundantes que tienden a reproducir esos esquemas de manera directa. Un documento proyectivo que tiene como destinatario un grupo específico de alumnos necesita adecuaciones que respondan a sus particularidades. Esto da por resultado planificaciones con elementos repetidos para más de una división o con componentes que, al no poder escribirse, se resuelven a través de la copia de otros documentos que circulan.

El segundo binomio trabaja sobre las tensiones entre los contenidos fijados por las planificaciones y los recurso*s* con los que cuenta la escuela para desarrollarlos. La revisión del material recabado nos permite afirmar que existen diferentes formas de

organizar los contenidos y la opción por una u otra depende de una serie de variables. Una de ellas es la exigencia institucional, por ello existen instituciones que adhieren a un formato específico y lo institucionalizan. Es decir, todas las planificaciones deben ser elaboradas siguiendo el mismo formato. Si bien esto presenta como ventaja la unificación de los documentos y de los componentes que lo integran, muchas veces genera dificultades a la hora de su elaboración, sobre todo cuando la disciplina de estudio y sus contenidos no pueden ser expresados a través del formato elegido. Otra de las variables que influyen en la organización de los contenidos es el nivel escolar para el cual se elaboran. La escuela primaria presenta un currículum con un fuerte anclaje temporal, siendo este elemento uno de los que determinan la disposición y progresión de los conocimientos.

Identificamos un quiebre entre el formato exigido para estos documentos antes y después de la actualización de los DCJ. Hasta el año 2015 existió la convivencia simultánea del formato estipulado por los Diseños del año 1997, junto con los ejes propuestos por los NAP. Esta situación de anacronismo genera desarticulaciones que se evidencian en la forma en que se elaboraron los documentos institucionales. Con la aprobación de los nuevos diseños la situación toma un rumbo diferente. La propuesta de trabajo a partir de modalidades organizativas expresa este cambio.

En el caso de los recursos, se trabajaron a partir del análisis del espacio escolar. Los elementos abarcan por un lado lo que consideramos como el espacio inmodificable, es decir la arquitectura escolar, y por otro, el espacio dispuesto, que es en donde se incluyen los espacios que pueden ser intervenidos por los actores institucionales. Dentro de los resultados que consideramos más significativos se encuentran aquellos que se desprenden del espacio dispuesto. La necesidad de una definición más específica de lo que se puede considerar un ambiente alfabetizador nos llevó a la formulación de una nueva propuesta categorial del trabajo

docente en la que se distinguen tres acciones diferentes: decorar, ornamentar y ambientar.

La decoración tiene que ver con una intervención del espacio a partir de elementos externos a la estructura edilicia, cuya finalidad es puramente estética. La ornamentación, si bien también puede contribuir al embellecimiento de los espacios, sin embargo, es un aspecto secundario. La función principal de los elementos que se insertan es la alusión y esto es lo que entendemos como "ornamentos". Los ornamentos activan procesos mentales vinculados a la memoria y a la rememoración. por lo que contienen una fuerte carga de sentido. La ambientación, en cambio, se abre hacia una dimensión más amplia que apunta a la creación de macro-espacios en los que los elementos, a través de una ubicación estratégica, generan en los sujetos impresiones sensoriales, al mismo tiempo que los impulsa a llevar a cabo acciones determinadas. La experiencia de campo reveló que el ambiente es un elemento que se construye en consonancia con el proceso de alfabetización de los alumnos. Comprobamos que, aunque los docentes no siempre tienen clara la diferencia entre decoración, ornamentación y ambientación, es el propio proceso de los alumnos a lo largo del año el que determina e impulsa la transformación de los espacios dispuestos en ambientes alfabetizadores.

La permanencia prolongada en las escuelas permitió identificar diferencias significativas entre lo que los docentes expresan en las entrevistas acerca de sus prácticas, lo que planifican en sus carpetas y lo que luego efectivamente llevan adelante en la hora de dar sus clases. Estas divergencias se trabajaron como tensiones entre los actos de *escribir, decir, y hacer*, y fue considerado como un análisis de segundo nivel, más profundo. Esto se debe a que las divergencias se mueven en un plano que vincula lo documental con los datos empíricos recogidos durante la experiencia de campo.

Las escrituras docentes, plasmadas en las carpetas didácticas, muestran que el tipo de planificación elegida para el área de Len-

gua es la secuencia didáctica. Asimismo, constatamos que los maestros toman como referencia para la confección de su carpeta las secuencias sugeridas por los programas del Ministerio de Educación de la provincia. Estas siguen la estructura propuesta por Isabel Solé para trabajar los textos y su comprensión a través de diferentes momentos: antes, durante y después de la lectura. Esta situación podría llevar a la conclusión de que el texto constituye un eje básico sobre el que se trabajan los contenidos. No obstante, al realizar un abordaje más profundo de las secuencias completas, de las actividades planificadas y, sobre todo, de la lógica interna que las vincula dentro de la planificación docente, es posible advertir un desplazamiento que lleva paulatinamente al texto a convertirse en objeto de un fuerte trabajo fonológico y silábico, perdiendo casi en su totalidad su sentido estético original. Las actividades propiciadas en las secuencias evidenciaron la utilización instrumental de unidades mínimas (letras, palabras) o construcciones sintagmáticas que se extraen de los textos y que responden a las necesidades de los docentes de enseñar contenidos vinculados a lo silábico o fonológico. Observamos que el criterio que marca la aparición de un nuevo texto tiene que ver con un proceso de agotamiento lingüístico-fonológico en relación al anterior.

Pese a que muchas veces no lo expresan abiertamente, el análisis de las entrevistas demostró que los docentes efectivamente asocian la lectura a la decodificación fonológica. Sus alumnos pueden considerarse «lectores» en el momento en que dan cuenta de haber desarrollado esta conciencia y pueden utilizarla de manera autónoma. Detrás de esta representación subyace una idea de lectura que condiciona el espectro de posibilidades de acceso a los textos. De esta forma la literatura se ve circunscrita a la variable de la funcionalidad o de la no funcionalidad que transforman al texto literario en herramienta para enseñar eso que consideran que significa realmente "leer". Esto explica de alguna manera el hecho de que los textos con los que comienzan los niños su aprendizaje de la lectura y la escritura son aquellos que exponen de manera

más transparente las cinco vocales. El origen de esta situación se ubica en las experiencias iniciales con la alfabetización que tuvieron los docentes cuando eran niños y que contribuyen a sostener una concepción de lectura ligada a la decodificación fonológica. Se trata de un *habitus* del que no tienen conciencia plena, pero que influye en sus decisiones. El resultado es una deriva metodológica que los lleva a la combinación desarticulada de enfoques tradicionales con nuevas perspectivas

Los registros de campo revelan dos tipos de estrategias empleadas por los docentes para tratar las divergencias que surgen en las prácticas: estrategias no-resolutivas y estrategias resolutivas. Dentro de las estrategias no-resolutivas sobresale el *aplicacionismo acrítico* en las formas de planificar, como mecanismo para sobrellevar las situaciones de conflicto que no se abordan y que por lo mismo no se resuelven. Esto se observa en la aplicación, prácticamente sin modificaciones ni adecuaciones, de las secuencias didácticas elaboradas por los equipos ministeriales. No obstante, existen docentes que no solo reconocen las divergencias, sino que, a través de las estrategias resolutivas, ponen en marcha acciones concretas para superarlas. Dentro de ellas, las estrategias de *simulación y ocultamiento* permiten matizar actividades que se consideran prohibidas. Estas son las que trabajan el aprestamiento o unidades mínimas como vocales y consonantes y se las incluye dentro de otras, en cuadernillos aparte o simplemente se las borra del soporte escrito del cuaderno.

Por último, las estrategias de *reinvención* muestran el costado creativo de la práctica docente. Ante las necesidades que impone el contexto aflora la confianza en sus propias escrituras, en su condición de autores del currículum, pero también de autores de los textos de literatura. Textos de los que se apropian y reescriben y cuyas marcas se observan en los textos de apoyo a la enseñanza.

Todo lo mencionado hasta aquí es el resultado de un proceso de investigación para el que el enfoque etnográfico jugó un pa-

pel fundamental. Consideramos que la permanencia prolongada y sistemática en el campo permitió hacer visibles situaciones que dan cuenta de las complejidades del universo escolar y que de otra manera hubieran pasado inadvertidas. Las escuelas son espacios de conflicto en donde se enfrentan de manera constante las demandas institucionales —y las políticas que las sostienen— con los espacios reales de posibilidad, pero también con modos de pensar y de desear la práctica. Frente a esto los docentes alfabetizadores asumen diferentes posiciones, a veces optan por la seguridad y comodidad de la aplicación que no cuestionan. Otras, buscan camuflar aquello que no se puede exponer de manera explícita. Felizmente, en algunos casos asumen un rol activo que los lleva a intervenir la enseñanza y los textos desde lugares insospechados.

Abreviaturas utilizadas

AID	Aparatos Ideológicos del Estado
ARE	Aparatos Represivos del Estado
AUH	Asignación Universal por Hijo
CFCyE	Consejo Federal de Cultura y Educación
DCJ	Diseño Curricular Jurisdiccional
Doc.	Docente
EGB	Educación General Básica
Entr.	Entrevistador
INFD	Instituto Nacional de Formación Docente
LEN	Ley de Educación Nacional
LFE	Ley Federal de Educación
ME	Ministerio de Educación
NAP	Núcleo de Aprendizajes Prioritarios
N°	Número
PCI	Proyecto Curricular Institucional
PIIE	Programa Integral para la Igualdad Educativa
PSE	Plan Social Educativo
Res.	Resolución
UP	Unidad Pedagógica

Lista de Cuadros

Cuadro N°1. Niveles y objetivaciones del proceso curricular.

Cuadro N°2. Eje en relación a la Comprensión y Producción Oral. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

Cuadro N°3. Eje en relación a la Lectura. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

Cuadro N°4. Eje en relación a la Escritura. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

Cuadro N°5. Criterios de secuenciación.

Cuadro N°6. Estructura sobre las que se sostiene el DCJ de la provincia de Tucumán para el área de Lengua.

Cuadro N°7. Cuadro comparativo entre escuelas. Objetivos para el 1° año.

Cuadro N°8. Cuadro comparativo entre escuelas. Otros objetivos.

Cuadro N°9. Cuadro comparativo entre escuelas. Objetivos para el 2° año.

Cuadro N°10. Movimientos del espacio dispuesto.

Cuadro Nº11. Detalle de textos de las secuencias didácticas.

Cuadro N°12. Protagonistas de los textos (Porcentaje).

Cuadro N°13. Autores de los textos (Porcentaje).

Cuadro N°14. Textos literarios (Porcentaje).

Cuadro N°15. Distribución semanal del trabajo con la secuencia didáctica.

Lista de Imágenes

Imagen N°1. Planificación de diagnóstico para 2º grado. Escuela N°1. Año 2015.

Imagen N°2. Fundamentación planificación anual de 2º grado A, B y C. Escuela N°2. Año 2016.

Imagen N°3. Fundamentación planificación anual de 1º grado C y D. Escuela N°3.Año 2016.

Imagen N°4. Estructura de los CBC- Diseño Curricular de la Provincia de Tucumán- Año 1997.

Imagen N°5. Contenidos propuestos para el 1º año. Escuela Nº1.Año 2015.

Imagen N°6. Contenidos correspondientes al 2º año. Escuela Nº1.Año 2015

Imagen N°7. Cuadro inaugural al PCI de la Escuela Nº1. Año 2015.

Imagen N°8. Contenidos propuestos para el 2º año A, B y C de la Escuela Nº3. año 2016.

Imagen N°9. Planificación Anual. Escuela N° 3. Año 2016.

Imagen N°10. Plano de la institución en 2D realizado en base a un croquis tomado de los registros.

Imagen N°11. Vista satelital de la institución en 3D.

Imagen N°12. Sala de jardín de infantes luego del robo. Escuela N°1. Fuente: diario local.

Imagen N°13. Puertas y ventanas forzadas para el ingreso. Escuela N° 1.

Imagen N°14. Protectores antivandálicos para el alumbrado exterior. Escuela N°1.

Imagen N°15. Decoración de bienvenida para inicio de ciclo lectivo 2016. Escuela N°1.

Imagen N°16. Ejemplo de Ornamentación. Acto por el Día de las Américas. Escuela N°1- Año 2016.

Imagen N°17. Ejemplo de ambientación escolar. Feria de Ciencias. Escuela N°1. Año 2016.

Imagen N°18. Ornamentación del aula de 1° grado para la celebración del día del estudiante. Escuela N°1. Año 2016.

Imagen N°19. Ejemplo de ambiente alfabetizador. Carteles con el estado del tiempo y lámina horizontal con las letras del abecedario. Aula de 1° grado. Escuela N°2. Año 2016.

Imagen N°20. Portada y Actividad de completamiento perteneciente a una secuencia didáctica con el texto Tío Mario de Pipo Pescador elaborada por la Prof. Lilia Gómez para el PPAI. Formato: PPT. Fuente: PPAI.

Imagen N°21. Portada y presentación de una secuencia didáctica basada en el cuento de *Caperucita Roja* elaborada por el equipo técnico del PPAI. Formato: PPT. Fuente: PPAI.

Imagen N°22. Portada y Actividad de anticipación a la lectura de una secuencia didáctica con el texto *Los sueños del Sapo* de Javier Villafañe elaborada por el equipo técnico del PPAI. Formato: PPT. Año 2011. Fuente: PPAI.

Imagen N°23. Actividad N°1 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo.* Escuela N°1.

Imagen N°24. Actividad N°2 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo*. Escuela N°1.

Imagen N°25. Actividad N°3 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo.* Escuela N°1.

Imagen N°26. Actividad N°4 y N°5 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo*. Escuela N°1.

Imagen N°27. Actividad N°6 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo.* Escuela N°1.

Imagen N°28. Actividad N°7 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo*. Escuela N°1.

Imagen N°29. Actividad N°8 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo*. Escuela N°1.

Imagen N°30. Actividad N°9 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo*. Escuela N°1.

Imagen N°31 Actividad N°10 de la secuencia didáctica con el texto Los sueños del sapo. Escuela N°1.

Imagen N°32. Actividad N°11 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo.* Escuela N°1

Imagen N°33. Actividad N°12 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo.* Escuela N°1.

Imagen N°34. Actividad N°13 de la secuencia didáctica con el texto *Los sueños del sapo.* Escuela N°1.

Imagen N°35. Cuaderno "para la casa" de alumno de 1º grado con actividades para trabajar el área de Matemáticas.

Imagen N°36. Cuaderno "para la casa" de alumnos de 1º grado con actividades para trabajar el área de Lengua.

Imagen N°37 Texto literario elegido para trabajar la secuencia didáctica.

Imagen N°38. Texto de apoyo escrito por los docentes para trabajar las vocales.

Bibliografía

Bibliografía general

Alliaud, A. (2015). "Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 10:111-130.

Álvarez Agis, E.; Panigo, D.; Cañete, C. (2013) "El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina: presentación formal de resultados anticipados en 2010". *Empleo, desempleo & políticas de empleo 15*.

Aránega, S. y Doménech, J. (2001). L*a educación primaria. Retos, dilemas y propuestas*. Graó.

Arón, A. y Milicic, N. (1999*). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello.

Augustowsky, G. (2003) "Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria". *Arte, individuo y sociedad* 15: 39-59.

Ausubel, D. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Elam, S. (Comp.). El Ateneo. 211-239.

————————(1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

——————(2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Paidós.

Bachelard, G. (1988). *La formación del espíritu científico. Contribución a un Psicoanálisis del Conocimiento Objetivo*. Siglo XXI.

Bajtín, M. (1982). "El problema de los géneros discursivos". *Estética de la creación Verbal.* Siglo XXI.

Becerra, S. (2007). *Clima Educativo: Instrumento*. (Proyecto DGIUCT Nº 23005-5-02). Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.

Blat Gimeno, J. (1984). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria, medios para combatirlo.* Estudio preparado para la Oficina Internacional de Educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Blejmar, B. (1995). "Diseño y organización de proyectos institucionales". *Novedades Educativas* 52: s/d.

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica

——————(2006). *Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases*. Ferreyra Editor.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laisa.

Braslavsky, C. (1997). "Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas". *Políticas, instituciones y actores en educación*. Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Mario Giannoni (comp.). Ediciones Novedades Educativas.41-52.

Briggs, L. (1973). *El ordenamiento de secuencia en la instrucción*. Guadalupe.

Brophy, J. (2006) *Grade Repetition*. IAE/UNESCO-IIEP.

Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. UTEHA.

Camilloni, A. (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Gedisa.

Carrió, C. (2004). *Proyectos educativos "alternativos" al Sistema Educativo Oficial: tensiones entre programáticas y operatividad en algunas propuestas de la Provincia de Santa Fe*. Universidad Nacional del Litoral.

Castorina, J. (2008) *Problemas epistemológicos de la psicología del aprendizaje*. Conferencia realizada en el Encuentro Provincial de Inspectores Areales, Ciudad de Mar del Plata. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/jornadacapacitacion/conferenciaantoniocastorina.pdf. 25/03/16.

Chartier, R. (1999). "Las Revoluciones de la lectura: siglos XV-XX. Conferencia Magistral". *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey* 7: 91-110.

Condemarín, Mabel (1989). *Lectura temprana (jardín infantil y primer grado).* Andrés Bello.

Coll, C. y Solé, I. (1987). "La importancia de los contenidos en la enseñanza" en *Investigación en la Escuela* 3:19-27. http://www.puc.cl/sw_educ/didactica/medapoyo/texto1.htm. 30/03/16.

Coll, C. y Rochera, M. (1990). "Estructuración y organización de la enseñanza: las secuencias de aprendizaje". *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Coll, Palacios y Marchesi (comps.). Alianza. 373-394.

Cosnefroy, O. y Rocher, T. (2005). "Le redouble mentaucours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, mêmesconstats".

Les Dossiers 166: 261-284. file:///C:/Users/yo/Downloads/osp-2570.pdf. 15/04/16.

Del Carmen, L. (1990). "La elaboración de proyectos curriculares de centro en el marco de un currículo de ciencias abierto". *Enseñanza de las Ciencias* 8: 37-45

————(1991). "Secuenciación de los contenidos educativos" en *Cuaderno de Pedagogía* 188: 20-23.

————(1992). "Una propuesta práctica para analizar y reelaborar las secuencias de contenidos". *Revista Aula* 10: 5-8.

————(1994). "La importancia del análisis y secuenciación de los contenidos educativos en el diseño del currículum y en la práctica de la enseñanza. *Revista Enseñanza de las Ciencias de la Tierra* 2. 2-3: 325-332.

————(1995). "Enfoques investigativos en la enseñanza y secuenciación de contenidos". *Revista Investigación en la Escuela* 25: 17-25.

De la Iglesias, G. (2012). *La construcción de sentidos en relación a la carpeta didáctica del docente: historia y presente de esta práctica*. Tesis presentada en la Especialización en Pedagogía de la Formación. UNLP. https://cedoc.infd.edu.ar/upload/de_la_Iglesias_ok_1.pdf. 25/04/2016.

Debarbieux, É. (1996). *La violence en milieu scolaire*. État des Lieux. París: Éducation Sans Frontières, ESF.

Eigenmann, J. (1981). *El desarrollo secuencial del currículum*. Anaya

Escolano, B. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). "Escuelas y clases subalternas" en Rockwell, Elise e Ibarrola, María (comp.). *Educación*

y clases populares en América Latina. Dirección de Investigaciones Educativas.195-215.

Feldeber, M. y Gluz, N. (2011). "Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias". *Revista Educação & Sociedade*. 32:115.

Feldman, D. (2010). *Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación de la Nación.

Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional.* Aguilar.

Foucault, M. (1971). *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta.

Freeman, D. (1993). "Renaming Experience/Reconstructing: Developing New Understandings of Teaching". *Teaching and Teacher Education*. 9. 5/6: 485-97.

Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

————————(1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

————————(1992). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gallegos, J. (1998). "La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales". *Revista de Educación* 315: 293-315.

Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Aguilar.

Gagné, R. y Briggs, L. (1987). *La Planificación de la Enseñanza: sus principios*. Trillas.

Gimeno Sacristán, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.

Gibaja, R. (1987). *La investigación en educación, discusiones y alternativas*. CICE.

————————(1995). *La cultura de la escuela*. Editorial Aique.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI editores.

Gluz, N. y Chiara, M. (2007). *Evaluación del Programa Integral para Igualdad Educativa. Momento 1: La puesta en marcha e implementación del programa y su contexto*.

Gluz, N. (2009). Las relaciones nación-provincias en las políticas educativas de los 90: Tensiones entre la equidad, el federalismo y los imperativos de la reforma en *Revista IICE* 17. 27:99-120.

Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu.* Ferreyra Editor.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza.* Aique.

Gvirtz, S.; Larripa, S. y Oría, A. (2004). "Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela". http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0484.pdf.15/04/16.

Hernández Abenza, L. (2006). "Criterios de secuenciación de contenidos en educación primaria: Aplicación al caso de máquinas y aparatos". *Ciencia para niños y jóvenes*. file:///C:/Users/yo/Downloads/66063-192756-1-SM.pdf. 20/03/16.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill. Interamericana.

Herrera de Bett, G.; Alterman, N, y Giménez, G. (2001). "Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos". *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba.* Brujas.

Hirsch, D. y Río, V. (2015). "Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista". *Foro de Educación* 13: 69-91. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004. 06/02/16.

Jimerson, Sh.., Anderson, G., Whipple, A. (2002). "Winning the battle and losing the war: Examining the relationship between grade retention and dropping out of high school". *Psychology in Schools* 39: 441-457.

Johnson, B., Stevens, J. y Zvoch, X. (2007). "Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the revised school level environment questionnaire". *Educational and Psychological Measurement*, 67(5), 833-844. https://doi.org/10.1177/0013164406299102. 08/04/16.

Justiniano, O. (1984). Cuestionario para medir clima en organizaciones educacionales. Tesis para optar al título de psicólogo, Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires: Paidós

Londoño Martinez, P. y Calvache López, J. (2010). "Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual". *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto.* Vásquez Rodríguez, Fernando (Comp.). Kimpres. Universidad de la Salle. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fceunisalle/20170117011106/Estrategias.pdf. 14/03/15.

Loughlin, C. y Suina, J. (2002). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización.* Marata.

Mc Laren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. Siglo XXI editores.

Martínez Soto, Á. y Martínez Cerón, G. (1995). *La unidad didáctica en Educación Primaria* (Elaboración y diseño). Bruño.

Martínez Rizo, F. (2004). "¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* IX. 23: 817-839.

Mena, I. y Valdés, A. (2008). *Clima social escolar*. Documento Valoras. http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf. 08/04/15.

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social.* FCE

Ogbu, J. (1989). Antropología de la Educación". *Enciclopedia Internacional de Educación*. Husen, Torsten y Postlethwaite, Neville (Dirs.). Vicens-Vives/MEC: Barcelona/ Madrid. 1: 291-313.

Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela.* Océano.

Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar, S. A.

————————(1973). *Estudios de psicología genética*. Emecé.

————————(1977a). *Psicología de la inteligencia*. Psique.

————————(1977b). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Guadalupe.

————————(1977c). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Guadalupe.

————————(1981). *La representación del mundo en el niño*. Morata.

Puigrós, A. (1996). "Educación neoliberal y quiebre educativo". *Nueva Sociedad* 46: 90-101.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Suárez Pazos, M. (1987). "Organización espacial del aula". *Revista de Educación* 282:301-311.

Schiefelbein, E. y Laurence, W. (1993). "Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: magnitudes, causas, relaciones y estrategias". *OREALC-UNESCO Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* 30: 17-50.

Suárez Palos, M. (1987). Organización espacial del aula. Revista de Educación

282: 301-311.

Swanson, L. y Siegel, L. (2001). "Learning disabilities as working memory déficit". *Issues in Education* 7: s/d.

Szczupak de Linetzky, S.; Nelly, V. y Álvarez, M. (…) "El docente como mediador cultural". *Voces de la Educación Superior* 2. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/11_.pdf. 09/06/15.

Taba, H. (1974) *Elaboración del currículum*. Troquel

Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Tedesco, J. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Terigi, F. *(1999) Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio.* Santillana.

———————*(2016).* Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández*. Análisis 16:1-43.* https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf. 16/06/17.

Torres, R. (1995). "Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema?" en *Evaluación. Aportes para la capacitación 1.*

Unesco Institute for Statistics–UIS (2012). *Compendio Mundial de la Educación 2012. Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela.* UIS.

Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. The University of Chicago Press.

Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Ed. Trotta.

Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade. (1ª ed. en ruso, 1934).

————————(1979.) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

————————(1990). *Obras escogidas* (Vol. 1). Visor.

Williams, Raymond (1980). *Marxismo y literatura.* Península.

Yamamoto, K y Byrnes, D. (1987). "Primary children's ratings of the stressfulness of experiences" en *Journal of Research in Childhood Education* N° 2, pp 117-121

Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para Investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas

Weis, T. (2010). "Para desnaturalizar el fracaso" en *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de lectura. 31. 4: s/d. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Castedo.pdf.02/05/18.

Wells, G. (2001). "Modelo constructivista social del aprendizaje y la enseñanza". *Apéndice* I. 337- 338.

Bibliografía Específica

Sobre oralidad, lectura, escritura y su enseñanza

Abraham, L. *et. al*. (2011). "El papel de la teoría literaria en las prácticas escolares de lectura". *Letra Inversa. Publicación del Profesorado en Lengua y Literatura*. Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes. San Luis http://www.letrainversa.com.ar/li/lectura-escritura-y-ensenanza/136-el-papel-de-la-teoria-literaria-en-las-practicas-escolares-de-lectura. 12/05/2017.

Alarcón, M. y Camblong, A. (2007). Alfabetizar en el umbral del primer ciclo. Una experiencia de articulación. Proyecto N°16H199. Informe técnico de proyecto. Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado. UNaM – FHCS – SinvyP. http://argos.fhycs.unam.edu.ar/handle/123456789. 30/04/2017.

————————(2010) "Aportes semióticos para la alfabetización en umbrales". Proyecto N° 16H246. Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado. UNaM – FHCS – SinvyP

Alegría Ugarte, M. (2014) *Evolución en la segmentación de la escritura: El uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización*. Tesis para optar por el grado de Magíster en Escritura y Alfabetización. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Au, Kczthryn H. (1993). *Literacy Instruction in Multicultural Settings*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Bixio, B. (2000). "Grietas entre el hablar y el hacer". *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación*. Herrera de Bett, Graciela (comp.) Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. 43-52.

————————(2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado. *Lulú coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura* 2: 24-35.

Borzone, A. (1996). *El proceso de alfabetización en niños pequeños: diferencias socioculturales*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires, Argentina. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1530. 21/03/2015.

Borzone de Manrique, A.; Signorini, Á. (2000). "Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo" en *Interdisciplinaria* 17. 2: 95-117.

Bravo-Valdivieso, L. (2002). "La conciencia fonológica como una zona de desarrollo potencial para el aprendizaje inicial de la lectura" en *Estudios Pedagógicos* 28:165-177.

Bravo-Valdivieso, L.; Villalón, M. y Orellana, E. (2006). "Predictibilidad del rendimiento en lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año". *Revista Latinoamericana de Psicología* 38: 9-20. https://www.redalyc.org/pdf/805/80538101.pdf. 30/01/15.

Braslavsky, B. (2015 [1962]). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: UNIPE.

——————(2004). ¿Primeras letras o primeras lecturas?: Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

——————(2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Brice-Head, Sh. (1983). *Ways with Words: Language, Life, And Work In Communities And Classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Camblong, A. (2005). *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. Talleres Gráficos La Impresión.

——————(2009). "Trabajo intensivo en los umbrales para la alfabetización en Misiones"- Parte II. Proyecto N° 16H316. Informe final. Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado. UNaM – FHCS – SinvyP

——————(2011). "Narraciones de frontera. Las formas del relato de la vida cotidiana en los umbrales escolares de la alfabetización en Misiones". Proyecto N° 16H316. Informe de avance. Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado. UNaM – FHCS – SinvyP

——————(2014). *Habitar las fronteras*. Posadas: EDUNAM-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Camilli, G.; Vargas, S. y Yurecko, M. (2003). "Teaching Children to Read: The fragile link between science and federal education policy". *Education Policy Analysis Archives*. 11. N°15: 11-51.

Casanny, D. y Aliaga Marín. C. (2007) "Miradas y Propuestas sobre la lectura" en Cassany, Daniel (Comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura.* Paidós.13 -22.

Castedo, M. (2010) "Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010". *Revista Lectura y Vida*, 31.4:36-68. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Castedo.pdf. 25/02/2015.

Castedo, M. y Torres, M. (2012). "Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)". *Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales.* Héctor Cucuzza (director). Editoras del Calderón.

Castells, N. (2009). "La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación". *Infancia y Aprendizaje.* 32. 1:33-48.

Cazón Fernández, M. (s/d) "La creatividad en la composición escrita. Bases para un modelo didáctico". http://www.iacat.com/1-Cientifica/Rosacazon.htm. 12/04/2016.

Daniels, H.; Zemelman, S. y Bizar, M. (1999). "Whole Language Works: Sixty years of research" en *Educational Leadership* 57. 2: 32-37.

Diuk, B., Signorini, Á. y Borzone, A (2003). "Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1er. ciclo de E.G.B.: un estudio comparativo entre niños procedentes de distintos sectores sociales". *Psykhé*, 12: 51-62.

Duke, N. y Pearson, D. (2002). "Effective Practices for Developing Reading Comprehension". *What Research Has to Say about Reading Instruction.* Alan E. Farstrup y S. Jay Samuels (eds.). Newark, International Reading Association. 205-242.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos". *Lectura y Vida*. *Revista Latinoamericana de lectura* 2: 6-14.

Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo: propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Siglo XXI Editores.

————————(2014). *Cultura escrita y educación*. México: FCE

Hayes, J. (1996). "Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura". *The science of writing*. M. Levy & S. Ransdell (Eds.). New Jersey: Erlbaum. https://docplayer.es/81914979-Un-nuevo-marco-para-la-comprension-de-lo-cognitivo-y-lo-emocional-en-la-escritura.html. 02/03/2016.

Flower, L. y Hayes, J. (1980). "Indentifyng the organization of writing process". *Cognitive processes in writing.* L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.). 3-30.

————————(1986) "Writing as a problema solving". *Visible-Languaje* 14. 4. 388-399.

————————(1987). "On the structure of the writing process". *Topics in*

Language Disorders, 7: 19-30.

Fumagalli, J. (2013). *Habilidades metafonológicas durante el desarrollo lector: el rol de las unidades subléxicas del españo*l. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.

Frey, B.; Lee, S.; Tollefson, N.; Pass, L. y Massengill, D. (2005). "Balanced Literacy in an Urban School District". *The Journal of Educational Research* 98. 5: 272-281.

Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela.* Libros del Zorzal.

Galbrait, D. (1999). "Writing as a Knowledge Constituting Process". *Studies in Writing. Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production.* G. Rijlaarsdam, E. Espéret, M. Torrance, & D. Galbraith (Eds.). 139-160.

Gailbrait, D. y Torrance, M. (1999) "Conceptual process in writing: from problem solving to text production". *Studies in Writing. Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production.* G. Rijlaarsdam, E. Espéret, M. Torrance, & D. Galbraith (Eds.). 1-12.

Goodman, K. (1976). *Reading: a Psycholinguistic Guessing Game. Theoretica.* Models and Process of Reading. Newmarc: IRA.

————————(1984). "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura* 11. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf. 11/08/2016.

————————(1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolinguística. *Textos en contexto: Los procesos de lectura y escritura* 2: 5-68.

Goodman, K. y Goodman, Y. (1983). "Reading and writing relationships: Pragmatic functions". *Language Arts,* 5: 590-599.

Gutiérrez Ríos, Y. y Rosas de Martínez, A. (2007). "El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes". *Revista Infancias Imágenes* 7: 24-29.

Granado, C. y Puig, M. (2014). "La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores". *Ocnos* 13: 43–63.

Iturrioz, P. (2006). *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Libros del Zorzal

James, V. (2009). *Conciencia fonológica y lectura: estudio descriptivo en niños de primer año de educación primaria básica*. Tesis de maestría. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Jiménez, J. y Rumeu, M. (1989). "Writing Disorders and their Relationship to Reading-Writing Methods: A longitudinal study". *Journal of Learning Disabilities* 22: 195-199.

Jiménez, J.; Guzmán, R. y Artiles, C. (1997). "Efectos de la frecuencia silábica posicional en el aprendizaje de la lectura". *Cognitiva* 1: 3-27.

Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). "Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa". *Revista Iberoamericana de Educación* 45. 5: 1-22.

Kellogg, R. (1996). "A model of working memory in writing". *The science of writing: Theories, methods, individual differences and aplications*. CM Levy & S. Ransdell (Eds) Mahwah, NJ: Lawrence Eribaum Associates. 57-7.

León Valdés, H. (2012). *Ajustes fonético-fonológicos en niños(as) de habla normal entre 3 a 4 años y 4 a 5 años*. Tesis para optar al grado de doctor en lingüística. Universidad de Concepción, Facultad de Humanidades y Arte. Concepción, Chile.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: FCE.

Manghi Haquin, D.; Crespo Allende, N.; Bustos Ibarra, A. y Haas Prieto, V. (2016). "Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 18: 79-92. http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038. 11/04/2017.

Marder, S. (2008). *Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano-marginales.* Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Psicología. Uni-

versidad Nacional de Mar del Plata. www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.734/te.734.pdf. 06/12/2016.

Medina, A. (2006). "Enseñar a leer y escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?". *Psykhe 1*5. 2: 45-55.

Miles, P., Stegle, K., Hubbs, K., Henk, W., Mallette, M. (2004). "A Whole-Class Support Model for Early Literacy: The Anna Plan". *The Reading Teacher* 58. 4: 318-327.

Moats, L. (2000). "Whole Language Lives on: The illusion of 'balanced' reading instruction". http://www.edexcellence.net/library/wholelang/moats.html.15/02/2016.

————————(2005) "How Spelling Supports Reading". *American Educator* 6: 12-43.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito… y temas aledaños.* Paidós.

Orellana, E. (2006). "El conocimiento del lenguaje escrito: resultados de las prácticas actuales y sugerencias innovadoras", ponencia presentada en el 1er Encuentro de Educación Inicial de Lectura, Escritura y Matemática. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Palacios, A. (2013). *El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos*. Tesis para optar por el grado de Doctora en Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina.

Paredes-Zurita, Z. (2016). *Niveles de logro de conciencia fonológica en alumnos de educación inicial de la institución educativa Hans Christian Andersen.* Tesis de pregrado en Educación en Nivel Inicial. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.

Pellicer, A. y Vernon, S. (2003). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. SM Editores.

Pighín, M. (2011). *El desarrollo evolutivo de las habilidades fonológicas en niños de 1° a 3° año de Educación Primaria (EP) en la provincia de Bs As*. Informe de Tesis. Maestría en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje. FLACSO/UAN.

Pineau, P. (2004). *La lectura escolar y la construcción de las culturas políticas. Una mirada histórica para el caso argentino*. Proyecto UBACyT F052 (2004–2007). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Pressley, M. (1998). *Reading Instruction that Works: The case for balanced instruction.* Guilford Press.

Sánchez, E. (1990). "Estrategias de intervención en los problemas de lectura". *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Álvaro Marchesi, César Coll y Jesús Palacios (comps.). Alianza. 139-153.

Signorini, Á. (1998). "La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja". *Revista Lectura y Vida* 19. 3: 15-22.

————————(1999). "El reconocimiento de palabras en la lectura inicial: el papel ineludible de los procesos fonológicos". *Revista Lenguas Modernas*. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-530877_ITMPublication. 12/06/16.

Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of. Reading and Learning to Read*. Holt, Rinehart and. Winston.

Spiegel, D. (1998). "Silver Bullets, Babies, and Bath Water: Literature response groups in a balanced literacy program". *The Reading Teacher* 52. 2: 114-124.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó/ICE.

Suriani, M. (2014). *La enseñanza de la variación lingüística en el nivel medio a partir de la Ley de Educación 22606/06: lineamientos curriculares y propuestas editoriales.* Tesis para optar por el grado de Doctora en Educación. Universidad Nacional de Cuyo.

Taylor, B., Pressley, M. y Pearson, P. (2002). "Research-Supported Characteristics of Teachers and Schools that Promote Reading Achievement". *Teaching Reading: Effective schools, accomplished teachers.* Barbara M. Taylor y P. David Pearson (eds.), Mahwah, Erlbaum. 361-374.

Teberosky, A (2003). "Alfabetización inicial: aportes y limitaciones". *Cuadernos de pedagogía* 330. http://114.red-88-12-10.staticip.rimatde.net/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/lengua/infantil/Alfabeti_Teberosky.pdf.23/02/2016.

Vernon, S. (1996). "Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial". *Básica. Revista de la escuela y el maestro* 9: 63-71.

Villalonga Penna, M. (2012). *Comprensión lectora en niños de escolaridad primaria de San Miguel de Tucumán que viven en contexto de pobreza*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina, Universidad Autónoma de Madrid, Buenos Aires.

Zavala, V. (2009). "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura". *Para ser letrados*. Cassany, Daniel (Comp.) Barcelona, Paidós. 23 – 35.

Sobre literatura y su enseñanza

Alvarado, M. y Masset, E. (1989). "El tesoro de la juventud". *Filología* 24:41-59.

Arpes, M. y Ricaud, N. (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Ediciones La Crujía.

Arguelles, A. (1991). "Que sepa coser, que sepa bordar". *Modelo para pensar. Santo Tomé: Universidad Nacional del Litoral y Fundación Bica*. 9-39.

Benites, M. (2011). Lecturas de un viaje asombroso: "El país de la canela de William Ospina". *Siluetas de papel: el autor como lector*. Carmen Perilli–María Jesús Benites (compiladoras). Corregidor.

————————(2018). "El soñador que renunció a un reino: Viaje del mundo de Pedro Ordóñez de Ceballos". Trabajo presentado en el Simposio de Investigación del ILH: viajeros y caminantes en la literatura colonial hispanoamericana.

Benites, M. y Nofal, R. (2015). *Literatura e inclusión social: debates, conflictos y propuestas: ¿cómo transformar la hora de lengua y literatura en un aula de literatura?* Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

Blase, J. (2000). "La micropolítica de la enseñanza". *La enseñanza y los profesores II.* Ivor Goodson et al. (eds.). Paidós. 253-289.

Bombini, G. (1997). "La enseñanza de la literatura puesta al día". *Versiones Revista del Programa* "La UBA y los profesores secundarios". 7-8.

————————(2001a). "Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. N°1. 24-33.

————————(2001b). "La literatura en la escuela". *Entre líneas*. Maite Alvarado

(compiladora). Buenos Aires: Manantial.

————————(2002) Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva El guión conjetural, Actas de las Jornadas de práctica y Residencia UN de Córdoba.

————————(2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en la Argentina (1870-1960*). Buenos Aires: Miño y Dávila y Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Filosofía y Letras.

————————(2007). "La lectura de textos literarios: episodios de una polémica didáctica". *Anales de la Educación Común.* Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires/Dirección Provincial de Planeamiento. N°6.

————————(2012). "Introducción. Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente". *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Gustavo Bombini (Coord.), Buenos Aires, Editorial Biblos.

Bombini, G. y Cuesta, C. (2003). "Lengua y literatura: Campo de la didáctica específica y Prácticas de enseñanza". *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Gema Fioriti (compiladora). Miño y Dávila.

Colomer, T. (1991). "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria". *Comunicación Lenguaje y Educación* 9: 21-31.

————————(2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.* Fondo de Cultura Económica.

Bustamante, P. (2006). "La escritura de las prácticas como instrumento de investigación: la literatura juvenil, campo de

representaciones diversas". *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*. Patricia Bustamante y Betina Campuzano (eds.). JR Impresiones. 135-143.

Cuesta, C. (2001) "Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura". *Lulú Coquette 1*: 9-18.

————(2003). "La lectura y la escritura como prácticas socioculturales: la producción de ficciones en torno a la identidad". Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, debates y propuestas. Graciela Herrera de Bett (comp). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. 147-150.

————(2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Dalmaroni, M. (2006a). *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*. Beatriz Viterbo.

————(2006b). "Para una crítica literaria de la cultura". Entrevista. *El hilo de la fábula* 6:171-180.

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.

Fernández, M. (2010). "Alfabetización y literatura" en *La formación docente. Alfabetización Inicial. Literatura infantil y didáctica.* Instituto Nacional de Formación Docente.

Diaz Ronner, M. (1998). *Cara y Cruz de la literatura infantil*. Lugar.

————(2001) "La literatura infantil: territorio de subversiones". La cultura de los géneros. Lisa Bradford (ed.). Beatriz Viterbo. 113-127.

————(2003). "Setenta balcones y ninguna flor. Acerca de las lecturas críticas invisibles en la literatura infantil". *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, debates y*

propuestas. Graciela Herrera de Bett (comp.). Universidad Nacional de Córdoba. 221-226.

————————(2006) "Los caminos entre la literatura y los niños". *Argentino de literatura I. Escritores, lecturas y debates.* Universidad Nacional del Litoral. 31-57.

Gerbaudo, Analía (2001). "La revolución estructuralista: el impacto en la teoría" en *Teoría y Crítica II*. Universidad Nacional del Litoral. 7-44.

————————(2002a). "La literatura y el conocimiento: análisis de algunas posiciones" en *Teoría y Crítica II*. Universidad Nacional del Litoral.

————————(2002b). "Pluralismo teórico y transferencia didáctica (o la literatura en la encrucijada entre el relativismo y la ortodoxia). *El Hilo de la Fábula*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral 1: 61-68.

————————(2003a). "Los controles epistemológicos en el campo de la didáctica: las estrategias de las disciplinas, las comunidades de la investigación y el poder político". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teoría, debates y propuestas*. Graciela Herrera de Bett (comp.). Universidad Nacional de Córdoba. 269-274.

————————(2003b). "Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lengua y de la literatura en EGB3: representaciones, interrogantes y aperturas". *Literatura para niños y jóvenes: Lectura, crítica y enseñanza.* Universidad Nacional del Litoral. 51-69.

————————(2005). "La enseñanza de la lengua y de la literatura en EGB3: malentendidos, silenciamientos y sinécdoques en la lectura de la situación actual". *Educación, lenguaje y sociedad*.3:125-152

————————(2006a). *Ni dioses ni bichos, Profesores de literatura, currículum y mercado.* Universidad Nacional del Litoral.

————————(2006b). "Impronta aplicacionista en la importación de teorías en los estudios literarios (1960-1970) Historia parcial de la configuración de un obstáculo epistemológico para la lectura" en *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuesta*s. Universidad Nacional del Litoral. 169-203.

————————(2006c). "Lectura y escritura como contenido transversal. Propuestas a partir de prácticas en curso". *Lecturas y escrituras. Fundamentos y propuestas de enseñanza*. Universidad Nacional del Litoral. 7-36.

————————(2006d). "El trabajo de lectura y escritura a partir de textos literarios. Propuestas derivadas del análisis de prácticas docentes en Polimodal y en ciclos básicos universitarios". Lecturas y escrituras. Fundamentos y propuestas de enseñanza. Universidad Nacional del Litoral, 103-118.

————————(2006e). "Traducciones teóricas del estructuralismo y de la estilística desde Argentina: una interpretación" *Teoría Literaria I*. Universidad Nacional del Litoral, 25-54.

————————(2006f). "Bajtín en los papeles de investigación y en las prácticas de enseñanza de la literatura en Argentina. Conjeturas a partir del eco demorado de una lectura". *Teoría Literaria I*. Universidad Nacional del Litoral.

————————(2006g). "Polémicas interrumpidas: la literatura en la universidad argentina (1960-1970)". *Espacios (nueva serie). Estudios literarios y del lenguaje* 2: 150-165.

————————(2006h) "Entradas y salidas de crítica universitaria". *Papeles del PROPALE.* Universidad Nacional de Córdoba.

————————(2006i). "Discusiones desviadas: la literatura en la universidad argentina (1960-1970). Trabajo presentado en

el *III Congreso Nacional sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas*. Universidad Nacional del Litoral.

————————(2006j). "Sentido/significado" en Pampa Arán (coord.) *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijail Bajtín*. Ferreira Editor.

————————(2007a). "Recreación categorial e intervenciones de Ana María Barrenechea (1960-1970)". Trabajo presentado en el *Congreso Internacional "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística*". Universidad de Buenos Aires.

————————(2007b). *Derrida y la construcción de un canon crítico para las obras literarias*. Universidad Nacional de Córdoba y Sarmiento Editor.

————————(2007c). "The Importation of Theories in argentinean Literacy Criticism (1960-1970): Political Derivations of some Theoretical Appopiations". Trabajo presentado en el *III Congress of the International Comparative Literature Association.* Universidade Federal do Rio de Janeiro.

————————(2009). "Literatura y Enseñanza". *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Dalmaroni, Miguel (dir). Universidad Nacional del Litoral.

————————(2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Editoras del Calderón.

Gómez, S. (2004). *Los infinitivos de la lectura. Discursividad e identidades en la juventud argentina de los 90.* Universidad Nacional de Córdoba.

Leiza, M. (2005). "Graciela Cabal: la palabra dicha, la palabra silenciada". *Encuentros.* 117-148.

Link, D. (1994). *La chancha con cadenas*. Ediciones del Eclipse.

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de la lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.

————————(2005). "Retirados a la sombra de nuestros párpados". *Encuentros.* Universidad Nacional del Comahue. 149-167.

Nofal, R. (2003). "Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina: un aporte a la discusión". *Espéculo 23*: s/d.

Nofal, R. y Benites, M. (2015). *Literatura e inclusión social: debates, conflictos y propuestas: ¿cómo transformar la hora de lengua y literatura en un aula de literatura?* Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

Panesi, J. (1989). "Enrique Pezzoni: profesor de literatura". *Filología 24*: 5-10.

————————(1996). "La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria". *Primer Congreso Internacional de Profesores*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Pérez Saabi, M. (2010). "Literatura infantil y alfabetización" en *La formación docente en Alfabetización Inicial. Literatura infantil y didáctica.* Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.

Piacenza, P. (2001). "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 1: 86-95.

Prósperi, G. (2003a). "Transformaciones en la conformación del campo de los estudios sobre literatura infantil…o aque-

llo que nadie deja de buscar". *Literatura para niños y jóvenes. Lectura, crítica y enseñanza*. 7-23.

————————(2003b). "Decir el mar: algunas hipótesis sobre la formación docente". *Problemas de enseñanza de la literatura*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. 137-141.

Rivero, M. (1991). "Estereotipos que supimos conseguir". *Modelo para pensar.* Santo Tomé. Universidad Nacional del Litoral y Fundación Bica. 41-94.

Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work.* Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

————————(1985a). "The transactional theory of the literary work: Implications for research". *Researching response to literature and the teaching of literature*. C. Cooper (ed.). Norwood, NJ: Ablex.

————————(1985b). "Viewpoints: Transaction versus interaction— A terminological rescue operation". *Research in the Teaching of English* 19: 96-107.

————————(1993). "The transactional theory: Against dualisms" en *College English*, 55 (4), 377-386.

————————(1996). "La teoría transaccional de la lectura y la escritura" en *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: A.I.A.

————————(2003 [1938]). *La literatura como exploración*. Madrid: FCE.

Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas. Buenos Aires*, Libros del Zorzal.

————————(2007). "Historias de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía. Anales de la educación común". *Memoria Académica* 3. 6:1-5. http://www.

memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9503/pr.9503.pdf. 04/03/2016.

————————(2010). *El desconcierto de la interpretación: historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940.* Santa Fe: Ediciones UNL.

Setton, J. (2004) "La literatura". *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Alvarado, Maite (Coord.). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. 101-130.

Legislación nacional

Leyes Nacionales

Ley Federal de Educación, 24.195, 1993.

Ley de Educación Nacional, 26.206, 2006.

Ley Educación Sexual Integral, 26.150, 2006.

Resoluciones

Resolución CFE 174/12. Buenos Aires, 13 de junio de 2012.

Resolución CFE 225/04. Buenos Aires, 11 de agosto de 2004.

Resolución CFE 37/07. Buenos Aires, 29 de noviembre de 2004.

Resolución CFE 89/09. Buenos Aires, 27 de noviembre de 2009.

Decretos

Decreto N°1.602/09.Buenos Aires, 29 de octubre de 2009.

Legislación provincial

Leyes

Ley Provincial de Educación, 8.391, 2010.

Resoluciones

Resolución ME N°24/5. San Miguel de Tucumán, 01 de febrero de 2013.

Documentos ministeriales

Nacionales

Núcleos de Aprendizajes. Prioritarios. Primer Ciclo EGB / Nivel Primario. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación. Año 2004.

Lengua 1. Serie Cuadernos para el Aula NAP. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Año 2006.

Lengua 2. Serie Cuadernos para el Aula NAP. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Año 2006.

Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza–1a ed.–Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.

Todos pueden aprender. Lengua en 1°. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos. Año 2007.

Todos pueden aprender. Lengua en 2°. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos. Año 2007.

"Apuntes sobre los itinerarios de lectura". *Cómo desarrollar una secuencia didáctica basada en un itinerario de lectura.* Taller. VI Encuentro Nacional del Proyecto "Desarrollo profesional en alfabetización inicial. Año 2012.

"Leer es interactuar con el texto y con otros". *Jornada institucional N°2.* Año 2017.

Provinciales

Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de Tucumán. Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán. Año 1997.

Desarrollo de secuencias didácticas para Lengua y Matemáticas. Programa Provincial de Alfabetización Inicial. Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. Año 2009.

200 latidos de historia. Propuesta de secuencias didácticas para abordar el bicentenario de la revolución de mayo. Programa Provincial de Alfabetización Inicial. Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. Año 2010.

Propuestas didácticas para las áreas de Lengua y Matemática. Programa Provincial de Alfabetización Inicial. Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. Año 2011.

Secuencias didácticas de 1º a 6º grado. Programa Provincial de Alfabetización Inicial. Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. Año 2011.

Proyecto Curricular para la Educación Primaria. Bloque I. Área Lengua. Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán. 2015.

Proyecto Curricular para la Educación Primaria. Bloque 2. Área Lengua. Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán. 2015.

Diccionarios

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005) *Diccionario Panhispánico de dudas.* Santillana.

Sobre la autora

Alejandra Huespe nació en Tucumán, Argentina, en 1983. Es profesora en Letras y doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán. Fue becaria del Consejo de Investigaciones de esa universidad (CIUNT) y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Desde el año 2006 ejerce la docencia. Su trayectoria profesional la llevó a transitar todos los niveles del sistema educativo, brindándole una perspectiva integral y profunda de sus problemáticas.

Se ha especializado en temas vinculados a los procesos alfabetizadores y la didáctica de la lengua y la literatura. Ha publicado los resultados de sus investigaciones en revistas nacionales e in-

ternacionales. Asimismo, ha colaborado en la elaboración de un sinnúmero de documentos pedagógicos.

En el año 2021 incursionó en el periodismo y los medios de comunicación.

Actualmente se desempeña como profesora de Prácticas Profesionales en la formación docente y como periodista para la cadena internacional CNN en español.

COLECCIÓN TESIS

ALEJANDRA MARÍA HUESPE

ENTRE LIBROS y LETRAS

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL

***Entre libros y letras**. La enseñanza de la literatura en el proceso de alfabetización inicial* nos propone mirarnos y pensarnos como docentes y como lectores; reflexionar sobre nuestros propios recorridos, volver a pensar en las formas de aplicación de nuestras prácticas.

Producir conocimiento significativo desde el norte profundo de nuestro país es siempre un desafío, y Alejandra María Huespe lo asume con compromiso y con pasión. Se convierte en caminante que recorre territorios, se queda en el aula, descubre lugares prohibidos, se apropia de ellos, pero también habita la biblioteca, la organiza, la lee críticamente.

Explora incansablemente conceptos como *alfabetización, texto, lector, espacio*, entre tantos otros. Vuelve a la escuela para aplicar esos conceptos, y evita deliberadamente cualquier generalización que no sea constatable. Pone al descubierto una realidad en la que emergen preguntas y conflictos, una realidad que aún debe ser indagada, y realiza un aporte insoslayable que se construye como diálogo y como esperanza.

EDICIONES DIAPASÓN

ISBN 978-631-00-4793-5

9 786310 047935